

Konkol, Dorit

Ist Improvisationstheater nach Keith Johnstone geeignet als Methode zur Steigerung der Kreativität und Spontaneität bei Menschen mit geistiger und mehrfacher Behinderung im Rahmen einer Theatergruppe in einem Wohnheim? - Eine explorative Studie

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung:

formally revised edition of the original source:

2016, 83 S. - (Zugl.: Bachelorarbeit, Kathol. Hochschule, Freiburg, 2016)



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-150600

10.25656/01:15060

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-150600>

<https://doi.org/10.25656/01:15060>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Bachelorarbeit im Studiengang Heilpädagogik B.A., Schwerpunkt
Unterstützte Kommunikation an der Katholischen Hochschule Freiburg

**Ist Improvisationstheater nach Keith Johnstone geeignet als
Methode zur Steigerung der Kreativität und Spontaneität bei
Menschen mit geistiger und mehrfacher Behinderung im
Rahmen einer Theatergruppe in einem Wohnheim?**

Eine explorative Studie

Abgabedatum: 21.12.2016

Inhaltsverzeichnis

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis.....	4
1. Einleitung.....	5
2. Improvisationstheater nach Keith Johnstone.....	6
2.1 Geschichte des Improvisationstheaters nach Johnstone.....	6
2.2 Methoden des Improvisationstheaters.....	7
2.3 Zielgruppe und Ziele des Improvisationstheaters nach Johnstone.....	8
2.4 Abgrenzung zur Stück- und Rollenerarbeitung durch Improvisation.....	9
2.5 Abgrenzung zum Psychodrama.....	10
3. Improvisationstheater mit Menschen mit geistiger und mehrfacher Behinderung.....	12
3.1 Behinderungsbegriff.....	12
3.2 Inklusion.....	13
3.3 Stigmatisierung.....	14
3.4 Empowerment.....	15
3.5 Ethische Fragen zum Improvisationstheater mit Menschen mit Behinderung.....	16
3.6 Die Beziehung von Freizeit und individueller Förderung in der Heilpädagogik	17
4. Kreativität und Spontaneität.....	19
4.1 Definitionen und Erklärungsansätze zu Kreativität und Spontaneität.....	19
4.1.1 Kreativität und Spontaneität im Improvisationstheater.....	21
4.1.2 Kreativität und Spontaneität in der Psychoanalyse.....	22
4.1.3 Kreativität und Spontaneität in der Wirtschaft	22
4.1.4 Untrennbarkeit von Kreativität und Spontaneität am Beispiel des Psychodramas.....	24
4.2 Anwendung des 4P-U-Modells auf das Improvisationstheater.....	25
4.3 Testverfahren zur Erfassung der Kreativität.....	26
4.4 Kreativität und Spontaneität in der Heilpädagogik.....	28
4.4.1 Die Bedeutung eines Zusammenhanges von Kreativität und Intelligenz für die Kreativitätsdefinition in der Heilpädagogik.....	28
4.4.2 Kreativität und Spontaneität in der Schulbildung von Kindern mit Behinderung.....	29
4.4.3 Kreativität und Spontaneität bei erwachsenen Menschen mit Behinderung	30
4.4.4 Auswirkung einer Annäherung an das persönliche kreative Potential bei Menschen mit geistiger Behinderung	31
5. Theaterprojekt.....	33
5.1 Projekt- und Personenbeschreibung.....	33
5.1.1 Projektbeschreibung.....	33
5.1.2 Personenbeschreibung.....	34
5.1.2.1 Gruppe Regenbogen.....	34
5.1.2.2 Gruppe Sonnenblume.....	35
5.1.2.3 Gruppe Wasserfall.....	36
5.2 Forschungsinhalt.....	36
5.3 Forschungsethik.....	37
5.4 Methodik.....	37
5.4.1 Teilnehmende Beobachtung.....	38
5.4.2 Protokollieren.....	40
5.4.3 Grounded Theory.....	40
5.4.3.1 Vorgehen.....	40
5.4.3.2 Rolle des Vorwissens.....	43
5.4.3.3 Rolle der forschenden Person.....	44
5.4.3.4 Ziel.....	45
5.4.4 Ordinalskalen und deren Auswertung.....	45
5.5 Konkretes Vorgehen.....	46
5.5.1 Datensammlung.....	47
5.5.2 Auswertung der Protokolle	49

5.5.2.1 Offenes Kodieren.....	49
5.5.2.2 Axiales Kodieren.....	50
5.5.2.3 Selektives Kodieren	51
5.5.2.4 Erstellen von Skalen.....	53
5.5.2.5 Anwendung der Skalen auf die Protokolle.....	55
5.5.2.6 Überarbeitung der Skalen.....	56
5.5.3 Ergebnisse.....	58
5.5.3.1 Rollendistanz.....	58
5.5.3.2 Entwicklung der Kreativität und Spontaneität und Maximum.....	58
5.5.3.3 Feedback des Umfeldes und der Teilnehmenden.....	61
6. Reflexion und Diskussion.....	62
6.1 Reflexion des Prozesses und der Methode.....	62
6.1.1 Reflexion der Proben.....	62
6.1.2 Reflexion der Beobachtung und des Protokollierens.....	63
6.1.3 Reflexion der Auswertung mithilfe von Grounded Theory.....	65
6.1.4 Reflexion der Skalen.....	66
6.2 Diskussion der Ergebnisse	67
6.3 Beantwortung der Fragestellung.....	70
6.4 Bedeutung der Ergebnisse.....	71
6.4.1 Bedeutung für Menschen mit Behinderung mit Interesse am Theaterspiel.....	71
6.4.2 Bedeutung für die Heilpädagogik	72
6.5 Ausblick.....	73
6.6 Fazit.....	74
Literaturverzeichnis.....	76
Anhang.....	82
Datenschutzerklärung.....	83

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Hermeneutischer Zirkel (Breuer, 2010, S. 48).....	41
Abbildung 2: Vorgehensweise in der Grounded Theory (Breuer, 2010, S.76).....	42
Abbildung 3: Zusammenhänge der Kategorien.....	52
Abbildung 4: Entwicklung des Verhaltens bei Herausforderung: Tim.....	59
Abbildung 5: Entwicklung des Verhaltens bei Herausforderung: Svenja.....	59
Abbildung 6: Entwicklung des Verhaltens bei Herausforderung: Sieglinde.....	60
Abbildung 7: Entwicklung des Verhaltens bei Herausforderung: Jana.....	60

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Skala zur Kreativität.....	54
Tabelle 2: Skala zur Spontaneität.....	54
Tabelle 3: Skala zur Reaktion auf ein Problem.....	55
Tabelle 4: Skala zur Reaktion bei Herausforderung.....	57
Tabelle 5: Werte des Verhaltens bei Herausforderung.....	59

1. Einleitung

Im Bereich der Geistigbehindertenpädagogik hat sich die Theaterarbeit etabliert (Sack, 2011). Theaterformen wie Jeux Dramatiques und Basales Erlebnistheater sind übliche Methoden, den Personen eine Teilnahme an der ästhetischen Bildung zu ermöglichen. Diese Methoden sind vor allem auf das persönliche Erleben der Schauspielenden ausgerichtet (Weiss, 2013; Offermann & Suilmann, 2003). Außerdem gibt es die Stückerarbeitung mittels Improvisation, die auch auf Menschen mit Behinderung ausgerichtet ist, aber auch für Auftritte bestimmte Stücke erarbeitet (Günther & Theunissen, 2013). Auch im Improvisationstheater und Theatersport nach Keith Johnstone, welches nicht primär für Menschen mit Behinderung entwickelt wurde, wird das persönliche Erleben und Erarbeiten von Auftritten miteinander kombiniert. Es hat offenere Strukturen und bietet somit einen großen Spielraum für das persönliche Erproben verschiedener Rollen. Außerdem werden keine Voraussetzungen von den Spielenden erwartet, aber trotzdem eine Entwicklung der/des Einzelnen angestrebt (Johnstone, 2014). Als Ziel des Improvisationstheaters nennt Johnstone (2014; 2015) daher neben der Unterhaltung des Publikums auch eine Erweiterung der persönlichen Fähigkeiten zum Beispiel im Bereich der Kreativität und Spontaneität.

Auch in der UN-Behindertenrechtskonvention und dem dazugehörigen Aktionsplan wird die Wichtigkeit von Maßnahmen zur Entfaltung des kreativen Potentials deutlich, aber keine konkreten Maßnahmen genannt. Der Fokus wird hier ausschließlich auf das Zugänglichmachen von bestehenden kulturellen Medien, aber nicht deren eigene Erarbeitung gelegt (siehe 3.2). Es ist hier also im Sinne des Berufsbildes für Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (BHP, 2010) deren Aufgabe diese Möglichkeiten zu eröffnen. Die Methode des Improvisationstheaters soll in dieser Arbeit auf deren Eignung zur Erreichung dieses Zieles überprüft werden.

Will man mit Menschen mit geistiger und mehrfacher Behinderung Improvisationstheater spielen, stellt sich also die Frage, ob diese Methode eine geeignete Freizeitaktivität für diese Personengruppe darstellt und ob auch hier eine Steigerung der Kreativität und Spontaneität stattfindet. Die Antwort darauf soll in dieser Arbeit erforscht werden.

Es wird zuerst ein theoretischer Überblick gegeben über das Improvisationstheater nach Keith Johnstone und dessen Durchführung mit Menschen mit Behinderung. Dann werden Definitionen und Ansätze für Kreativität und Spontaneität aus verschiedenen Fachgebieten beleuchtet. Das durchgeführte Theaterprojekt wird anschließend beschrieben und das methodische Vorgehen mit Hilfe von teilnehmender Beobachtung, Protokollieren und Auswertung mit Grounded Theory näher beschrieben. Die damit erarbeiteten Skalen werden erklärt und die daraus und aus der Grounded Theory gewonnenen Erkenntnisse dargestellt, diskutiert und die Forschungsfrage beantwortet.

2. Improvisationstheater nach Keith Johnstone

Keith Johnstone bekam im Studium zum Lehrer eine Aufgabe gestellt, die als Übung für den Kunstunterricht an Schulen gedacht war. Die Studierenden stellten Fragen und waren sich unsicher, wie sie die Aufgabe umsetzen sollten und waren am Ende mit ihren Ergebnissen unzufrieden. Als sie fertig waren, wurden ihnen fertige Bilder gezeigt, die sie beeindruckten.

Dann fiel mir auf, daß [sic] die kleinen Meisterwerke mit sehr krakeligen Schriftzeichen signiert waren. »Moment mal«, rief ich, »die sind ja von Kindern!« (...) Es geschah etwas mit mir in diesem Augenblick, wovon ich mich nie mehr erholt habe. Es war die endgültige Bestätigung, daß [sic] meine Erziehung ein zerstörerischer Prozeß [sic] gewesen war. Stirling glaubte daran, daß [sic] die Kunst »im« Kind ist und nicht etwas, das ein Erwachsener dem Kind aufdrängen kann. (Johnstone, 2015, S. 25f.)

Das prägte Johnstone und die Entwicklung seines Improvisationstheaters. Der Grundgedanke im Improvisationstheater nach Keith Johnstone ist, dass jeder Mensch Kreativität und Spontaneität innehat. Johnstone geht davon aus, dass sie im Erziehungsprozess verloren geht, aber durch Übungen wieder hervorgeholt werden kann. Das Improvisationstheater baut auf Johnstones persönlichen Erfahrungen aus seiner Schulzeit und mit Theatergruppen, die er unterrichtete, auf (Johnstone, 2014).

2.1 Geschichte des Improvisationstheaters nach Johnstone

Keith Johnstone empfand sich selbst in seiner Jugend als sehr defizitär. Er machte seine Erziehung und seine Lehrer dafür verantwortlich, dass er die Fähigkeiten, die für sein Leben von Bedeutung sind, nicht erlernt hat. Es wurden die Probleme, die ihn selbst an sich störten, nicht beachtet oder bemängelt, aber keine Hilfe bei der Bewältigung gegeben (Johnstone, 2014). Er fühlte sich sozial ungeschickt und konnte nicht mit peinlichen Situationen umgehen, konnte keinen Ball werfen oder fangen, weil sein Sportlehrer sich nur für die sportlichen Kinder interessierte. Er zählt noch einige weitere Defizite auf, die er an sich selbst entdeckte und die nach seiner Ansicht durch seine Erziehung verursacht wurden. Er hatte sogar den Eindruck, dass mit Verlassen der Schule seine Probleme mit seinem tollpatschigen Gang, seiner unsicheren Stimme und seinem Mangel an Spontaneität schlimmer waren als zuvor (Johnstone, 2015). Er hatte vermittelt bekommen, dass Emotionen unerwünscht sind und Intelligenz das Wichtigste an einem Menschen ist. Um seine eigenen Fehler auszugleichen, wurde er Lehrer, da er erwartete, dass er in seinem Studium die Lücken in seiner Entwicklung aufholen kann. Er lernte dort seinen Kunsterzieher Anthony Stirling kennen und hatte ein Schlüsselerlebnis, als ihm von Kindern gemalte Bilder gezeigt und mit denen der Studierenden verglichen wurden (siehe 2.). Von da an war er sich sicher, dass Erziehung essentielle Fähigkeiten wie Kreativität unterdrückt. Nach dem Studium fand er sich an Schulen

wieder, in denen die Kinder aus einem sehr defizitorientierten Schwerpunkt gesehen wurden und entschied sich, eine andere Art von Lehrer zu werden. Er sprach den Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit zu, eigene Entscheidungen zu treffen und versuchte Möglichkeiten zu schaffen, sie aus intrinsischer Motivation heraus, ohne äußeren Druck, lernen zu lassen. Er war bei den Kollegen und dem Direktor für seine Vorgehensweise unbeliebt und konnte nur an der Schule bleiben, weil ein Schulinspektor von seiner Arbeit begeistert war. Für seinen Klavierunterricht nahm er die Kinder auf, die bei den anderen Lehrern am wenigsten beliebt waren, weil er der Ansicht war, dass es die kreativsten waren (Johnstone, 2015). Er meint auch, dass Kinder mit Behinderung, speziell mit Trisomie 21, auf neue Lehrmethoden sehr gut ansprechen. Brillanz würde nicht durch besondere Veranlagungen, sondern durch die richtige Lehrmethode bedingt. Jedes Kind kann laut Johnstone zum Wunderkind werden (Johnstone, 2014).

1956 begann er für das *Royal Court Theatre* Stücke zu schreiben und schließlich auch dort Schauspielunterricht zu geben (Johnstone, 2015). Er probierte verschiedene Techniken, Spiele und Übungen aus, um die Kreativität bei den Schauspielenden zum Vorschein kommen zu lassen. Da sie bei den Proben sehr viel Spaß hatten, beschloss Johnstone vor Publikum aufzutreten, um zu sehen, ob das Ergebnis der Arbeit auch vor Publikum von Wert war. So entstand die Improvisationstheater-Gruppe *The Theatre Machine*, mit der Johnstone in ganz Europa Auftritte hatte (Johnstone, 2015). In den 1970er Jahren war er an der *University of Calgary* in Alberta tätig und gab dort Workshops für Schülerinnen und Schüler. Er entwickelte die Improvisationstheaterform des Theatersports, in dem Teams gegeneinander antreten und setzte es in der selbst aufgebauten *Loose Moose Theatre Company* um. 1998 gründete Johnstone *The International Theatresports Institute* (International Theatresports Institute, 2011).

2.2 Methoden des Improvisationstheaters

Johnstone beobachtete bei Schülern oft, dass sie versuchten krank zu wirken, wenn sie Angst hatten zu scheitern, damit sie selbst für den Fehler weniger verantwortlich gemacht werden. Allerdings betont er, dass man entspannt sein muss, um spontan sein zu können (Johnstone, 2014). Es soll den Darstellenden ermöglicht werden zu entspannen und keine Angst vor Fehlern zu haben. Johnstone legt besonderen Wert darauf, dass der Fehler, wenn etwas misslingt, nicht bei Schülerin oder Schüler, sondern bei der oder dem Lehrenden gesucht wird (Johnstone, 2014). Für ungewöhnliche, sonst unterdrückte Ideen, die z.B. für verrückt gehalten werden könnten, werden sie nach seiner Methode nicht verurteilt, sondern sogar dazu ermutigt (Bidlo, 2006). Auf diese Weise lehrt er den Spielerinnen und Spielern das Improvisationstheater mit Hilfe von Spielen und Übungen, die er teilweise selbst erfunden, zum Teil auch von anderen Personen übernommen und manche

weiterentwickelt hat (Johnstone, 2014). Wichtige theoretische Grundlagen bilden der Status, also das tatsächliche Machtverhältnis zwischen Personen, das jederzeit umgekehrt werden kann und die Prinzipien des Geschichten-Erzählens, z.B. das Erstellen von Charakteren, Rückbezug auf und Verknüpfung von bereits eingebrachten Elementen oder das Einbringen von unerwarteten Wendungen (Johnstone, 2015). Praktisch werden die Schauspielernden zum Beispiel darin geschult, nicht voraus zu denken, sondern spontan zu sprechen und zu handeln (Johnstone, 2015). Sie lernen, aufeinander zu achten und einzugehen (Johnstone, 2014). Er betont neben dem verbalen Ausdruck auch die Verwendung von Körpersprache (Bidlo, 2006) und erweitert die Spiele auch durch Elemente wie Zeichnen, Musizieren, Dichten und Tanzen (Johnstone, 2014). Johnstone beschreibt aber auch häufige Fehler von Improvisationstheaterspielerinnen und -spielern beim Erzählen von Geschichten. Dazu gehören zum Beispiel das Blockieren von Ideen des Gegenübers oder der Versuch originell zu sein, statt das Offensichtliche zu verwenden (Johnstone, 2014).

Johnstone verwendet außerdem den Theatersport, bei dem zwei oder mehr Teams in Spielen aus dem Improvisationstheater gegeneinander antreten, um einen spielerischen Wettbewerb zwischen den Teams herzustellen (Johnstone, 2014).

2.3 Zielgruppe und Ziele des Improvisationstheaters nach Johnstone

Für die gemeinsame Arbeit mit den Schauspielerinnen und Schauspielern behielt Johnstone sowohl deren persönliche Entwicklung als auch die Unterhaltung der Zuschauer im Auge (Johnstone, 2014). Zunehmend richtete sich seine Arbeit aber auch an Nicht-Professionelle (Bidlo, 2006). Improvisationstheater soll für die Spielenden erreichen, dass sie die Fähigkeit wiedererlangen, die seit der Kindheit verloren ist, innere Bilder zu erschaffen, sie nach Außen zu tragen und fantasievoll zu sein (Johnstone, 2015). Die Vorstellungskraft und die Fähigkeit Geschichten zu erzählen werden geschult (Bidlo, 2006). Außerdem helfen die Übungen zum Status, also der bewusste Einsatz von Dominanz und Unterordnung, auch im Alltag ähnliche Verhältnisse zu erkennen und bewusster mit ihnen umzugehen. Man kann den Einsatz von Körpersprache und Mimik zum Beispiel erproben, wenn man Rollen spielt, die dem eigenen Charakter nicht entsprechen, z.B. indem man einen anderen Status einnimmt als üblich. So können Personen, die sich gern unterordnen auch die eigene Dominanz erleben, während Personen, die im Alltag eher Hochstatus einnehmen, sich spielerisch unterordnen können. Das schult Empathie und macht Mut, sich im Alltag auch auf neue Situationen einzulassen, da Machtsituationen einfacher durchschaut werden können. Die Bühne bezeichnete Johnstone als einen Ort, an dem man Risiken eingehen kann, ohne sich vor Konsequenzen fürchten zu müssen. Dies führt dazu, dass die Teilnehmenden wieder zu ihrer ursprünglichen Kreativität und Spontaneität gelangen (Johnstone, 2014). Diese Fähigkeiten können auch im Alltag zu persönlicher

Entwicklung führen. Er möchte es den Schauspielenden ermöglichen, Dinge aus neuen Perspektiven zu sehen und festgefahrene Verhaltensweisen aufzulösen (Bidlo, 2006). Dass Scheitern im Improvisationstheater erwünscht ist und man sich innerhalb der Spiele oft zurücknehmen muss, damit es einen Sieger geben kann, soll auch dazu führen, dass man im Alltag lernt, mit Niederlagen besser umzugehen oder sie sogar mit Humor zu nehmen (Johnstone, 2014). Es ist essentiell, in den Spielen aufeinander zu achten und einzugehen, empathisch miteinander umzugehen und sich auch in die gespielten Rollen hinein zu fühlen. Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung werden so geschult (Johnstone, 2014).

2.4 Abgrenzung zur Stück- und Rollenerarbeitung durch Improvisation

Laut Günther und Theunissen (2013) entwickeln sich in der Theaterarbeit mit Menschen mit Behinderung in den meisten Fällen aus freier Improvisation Stücke, die zunächst prozessorientiert, aber auch auf Aufführungen hin ausgerichtet sind. Es müssen Rollen erarbeitet und eingeübt, ein Bühnenbild und Requisiten entwickelt und realisiert werden. Hierbei muss darauf geachtet werden, dass die Subjektzentrierung beibehalten wird und auch Menschen mit schwerstmehrfacher Behinderung nicht ausgeschlossen werden. Verschiedene Sinne sollten angesprochen, Erlebnisräume geschaffen und verschiedenste Medien wie Licht, Farben und Musik eingesetzt werden. Politische Botschaften können gemeinsam erarbeitet und weitergegeben werden (Günther & Theunissen, 2013). Im Improvisationstheater gibt es keine festgelegte Zielgruppe. Es wird weitestgehend auf Requisiten verzichtet und es gibt selten feste Rollen, niemals feste Dialoge (Johnstone, 2014). In der Stückerarbeitung wird anfangs improvisiert und passende Wortwechsel durch die leitende Person hervorgehoben. Dadurch werden Dialoge mit jeder Probe präziser (Sahm, 2011). Eine Identifikation mit der Rolle soll durch gezielte Hinweise gefördert werden (Sahm, 2011). Verbote und Barrieren sind im freien Improvisieren unbedeutend und im Spiel kann so Freiheit erfahren werden (Sack, 2011). Das Gleiche gilt fürs Improvisationstheater (Johnstone, 2014). Im freien Erarbeiten von Stücken wird Wert darauf gelegt, Gemeinsamkeiten zwischen den Spielenden und deren Rollen zu finden, damit eine Identifikation stattfindet und die entstehenden Stücke so glaubwürdiger werden (Sack, 2011). Im Improvisationstheater werden die Teilnehmenden stattdessen ermutigt, andere Rollen zu spielen, z.B. einen anderen Status einzunehmen als ihren bevorzugten, um Empathie zu entwickeln und sich selbst auszuprobieren (Johnstone, 2014). Am Ende der Stückerarbeitung durch Improvisation steht eine Aufführung mit klaren Rollen und einer festgelegten Geschichte (Sack, 2011). Der Spielleiter in der Stückerarbeitung ist dafür verantwortlich, die Ressourcen der Schauspielenden zu erkennen und sie dabei zu unterstützen, sie einzusetzen. Er gibt Hinweise und Vorschläge. Regieanweisungen werden aber nicht gemacht

(Sack, 2011). Auch im Improvisationstheater ist die leitende Person verantwortlich, die Schauspielenden zu ermutigen, ihre Fähigkeiten zu erkennen und ihnen zu helfen sie einzusetzen. Bei vielen Spielen gibt es Regeln, die eine Richtung bestimmen können oder Fähigkeiten wie Dichten oder Zeichnen voraussetzen. Diese sollten immer an die Teilnehmenden angepasst, erweitert und verändert werden (Johnstone, 2014).

2.5 Abgrenzung zum Psychodrama

Improvisationstheater und Psychodrama vereinen beide Spontaneität und Kreativität als grundlegende Elemente. Handlungen sollen spontan erfolgen. Die erlernte und erlebte Spontaneität lässt sich auf den Alltag übertragen, sodass auf neue Herausforderungen spontan angemessen reagiert werden kann oder neue Lösungswege gefunden werden (Johnstone, 2014; Petzold, 1979).

Gemeinsam haben die beiden Methoden auch den Stellenwert, den sie der Spontaneität einräumen. So führt es aus psychodramatischer Sicht zu Störungen in alltäglichen Interaktionen, wenn das Maß an verfügbarer Spontaneität zu hoch oder zu niedrig ist. Ist die Spontaneität vorhanden, kann aber nicht ausgelebt werden, kann das zu Anspannung und Depression führen. Ist sie nicht zielgerichtet genug, dann kann ein Gefühl der Sinnlosigkeit entstehen. (Petzold, 1979). Johnstone sieht in der Spontaneität die Möglichkeit, im Alltag mehr Selbstbewusstsein und Erfüllung zu haben (Johnstone, 2014).

Allerdings unterscheiden sich die grundlegende Zielsetzung und damit auch die Umsetzung stark. Das Psychodrama ist therapeutisch angelegt. Es gibt einen Klienten oder eine Gruppe von Klienten, deren persönliche Probleme thematisiert und auf verschiedene Arten gespielt werden. Die Hauptperson bzw. die Gruppe von Hauptpersonen muss frei und spontan agieren. Durch Kreativitätstrainings kann bei einem Mangel an Spontaneität geholfen werden (Moreno, 2001). Auch im Improvisationstheater soll das Maß an Spontaneität und Kreativität erhöht werden. Allerdings wird dies nicht primär mit therapeutischer Zielsetzung durchgeführt, wenn auch in Johnstones Ausführungen therapeutische Elemente wie der Abbau von Hemmungen und Ängsten erkennbar sind. Es wird nicht durch eine psychotherapeutisch qualifizierte Person durchgeführt (Johnstone, 2014). Im Psychodrama übernimmt eine Therapeutin oder ein Therapeut die Spielleitung. Die leitende Person fungiert als Regisseur, Berater und Analytiker. Die darstellende Person spielt sich selbst auf der Bühne, muss frei und spontan agieren, kann zwischen verschiedenen eigenen Rollen wechseln, aktuelle Probleme, vergangene Konflikte oder anstehende Aufgaben darstellen (Moreno, 2001). Neue Verhaltensmodelle können hier erprobt werden ohne deren Folgen fürchten zu müssen. Logik und Ästhetik oder gar die Erarbeitung eines Stückes sind nicht von Bedeutung (Burkart, 1972). Die schauspielerische Leistung spielt im Psychodrama keine

Rolle, da es nicht auf die Ästhetik ausgelegt ist, die allerdings trotzdem entstehen kann (Moreno, 2001). Das eigene Rollenrepertoire kann erweitert werden. Der Abstand zwischen der dramatischen und der persönlichen Rolle kann zu Einsicht führen (Burkart, 1972). Die spielende Person im Improvisationstheater spielt nicht sich selbst, sondern andere reale oder fiktive Personen. Es werden auch schauspielerische Fähigkeiten geprobt (Johnstone, 2014). Im Psychodrama wird auf der Bühne die Realität in verschiedenen Abwandlungen und Ausprägungen gespielt. Sie bietet einen Raum mit größtmöglicher Freiheit und der Abwesenheit von Stress (Moreno, 2001). Auch im Improvisationstheater soll Stress vermieden werden, da er die Spontaneität behindert (Johnstone, 2014).

Ziel ist im Psychodrama die Katharsis, also die Befreiung von Spannungen und Hemmungen bei dem Darstellenden und den Zuschauenden (Burkhart, 1972). Diese kann laut Moreno auch im konventionellen Theater erreicht werden, wenn eine hohe Identifikation der Zuschauenden mit dem Darstellenden vorhanden ist. (Moreno, 2001). Günther und Theunissen (2013) sprechen auch der nicht primär therapeutischen, subjektzentrierten Theaterarbeit eine selbstheilende, katharsische Wirkung zu, da die Themen „unmittelbar persönliche Interessen berühren, aus der Phantasie- [sic], Erlebnis-, Wunsch- oder Traumwelt der Spieler(innen) stammen“ (S. 60).

Weitere Personen übernehmen das Spielen von Hilfs-Ichs, die neben der Erforschung, Beratung und Führung der Hauptperson ebenfalls auch diese darstellen können, z.B. als Doppelgänger (Moreno, 2001). Im Improvisationstheater kommt es zwar auch vor, dass zwei Spielende ein und dieselbe Person darstellen, aber nicht aus therapeutischer Intention heraus (Johnstone, 2014).

Die Zuschauer im Psychodrama sind in hohem Maß beteiligt. Sie helfen und ihnen wird geholfen. Sie sind außerdem ein öffentliches Sprachrohr. Auch deren Reaktionen sollen möglichst spontan sein (Moreno, 1972). Sie sollten ähnliche Erfahrungen und eine ähnliche Reaktionskapazität aufweisen wie die Hauptperson, um eine hohe Identifikation und somit eine Gruppenkatharsis zu ermöglichen. Besuchen Menschen eine Theatervorstellung, ist das höchstens einem kleinen Teil möglich, der zufällig über ähnliche Erfahrungen verfügt (Burkart, 1972). Die Wahrscheinlichkeit steigt hier mit dem Maß, in dem sie sich auf die auf der Bühne gezeigten Gefühle einlassen können (Moreno, 2001). Im Improvisationstheater wissen weder Schauspieler noch das Publikum, was geschehen wird, das auf der Bühne Entstehende hat also für alle den gleichen Neuheitswert (Petzold & Schmidt, 1978).

3. Improvisationstheater mit Menschen mit geistiger und mehrfacher Behinderung

Theunissen (2013) benennt zwei Ausprägungen von der Neuheit, die Kreativität bezeichnet (siehe 4.1). Ein kreatives Produkt kann aus Sicht der Gesellschaft als neu betrachtet werden. Auf der anderen Seite steht die Neuheit aus Sicht der kreativen Person. Er betrachtet beide Formen als gleichwertig. Die erste Form führt zu einem gesellschaftlichen, die zweite zu einem persönlichen Nutzen, z.B. zu persönlicher Entwicklung, Selbsterleben und Befriedigung. Im Improvisationstheater findet man beide Ausprägungen. Die spielende Person spielt neue Rollen und Szenen. Während der Proben können von dieser Neuheit die anderen Schauspielenden profitieren, bei Auftritten das Publikum. Diese Aspekte werden im Folgenden unter dem Gesichtspunkt der heilpädagogischen Kernbegriffe Inklusion und Empowerment betrachtet und mögliche Einflussnahme auf bestehende Stigmata und ethische Fragestellungen, auch im Bereich der Forschung auf diesem Gebiet, erörtert. Zuvor findet eine Klärung des Behinderungsbegriffes statt.

3.1 Behinderungsbegriff

Behinderung kann aus verschiedenen Sichtweisen definiert werden. Im Allgemeinen wird eine Behinderung als eine „Einschränkung des Wahrnehmungs-, Denk-, Sprach-, Lern- und Verhaltensvermögens“ (De Gruyter, 2004, S. 205) definiert. Rechtlich gesehen sind eine mindestens sechsmonatige Dauer einer Einschränkung und eine Hilfsbedürftigkeit Kriterien. Darüber hinaus kann der Grad der Behinderung (GdB) bei mehrfachen Behinderungen berechnet werden. So gilt ein Mensch ab einem GdB von 50% als schwerbehindert (De Gruyter, 2004). Eine geistige Behinderung wird mit einer Intelligenzminderung gleichgesetzt „die mit einer Beeinträchtigung des Anpassungsvermögens einhergeht (...) [und die damit verbundene] Beeinträchtigung von Kognition, Sprache, sozialen Fähigkeiten u. Motorik“ (De Gruyter, 2004, S. 206).

Einzelne Behinderungsbilder können mittels *Internationale Classification of Diseases and Related Health Problems* (ICD) oder *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) klassifiziert werden. Im ICD-10 sind z.B. Chromosomenanomalien und angeborene Fehlbildungen sowie Verhaltensstörungen enthalten (Biewer, 2010). Beide Klassifizierungssysteme teilen geistige Behinderung anhand des IQ-Wertes, den eine Person in einem Test erreicht, nach ihrer Schwere ein (Theunissen, 2011).

In der Heilpädagogik wird Behinderung zunehmend aus der Subjekt-Perspektive gesehen. Die Beeinträchtigung rückt in den Hintergrund, die Kompetenz in den Vordergrund. Menschen mit Behinderung werden als ein normaler Bestandteil der Vielfalt menschlichen Lebens gesehen und die Behinderung nicht als Eigenschaft eines Menschen, sondern als soziale Zuschreibung (Theunissen,

2011). Der Berufs- und Fachverband Heilpädagogik empfiehlt die Diagnostik mithilfe der *Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit* (ICF), die den Menschen ressourcenorientierter und ganzheitlich sieht (BHP, 2010). Aus heilpädagogischer Sicht ist Behinderung die „begriffliche Bezeichnung für ein beeinträchtigtes Verhältnis zwischen der 'behindert' genannten Person und ihrer sozialen Umwelt.“ (BHP, 2010, S. 9).

Insbesondere für die Zuteilung von Hilfeleistungen ist eine Einteilung der Behinderungsbilder und -ausprägungen aber nach wie vor notwendig (Theunissen, 2011).

3.2 Inklusion

Grundgedanken der Inklusion sind es, Menschen mit Behinderung in die Mitte der Gesellschaft zu holen, Ausgrenzung zu vermeiden, sie und ihre Rechte als gleichwertig anzuerkennen. Unterschiede sollen als Bereicherung und nicht als etwas Trennendes gesehen werden (Bloemers, 2009). Der Begriff selbst stammt aus der 1994 in Salamanca durchgeführten Konferenz der UNESCO mit dem Ziel einer „Bildung für alle“ (Bloemers, 2009, S.163). Der Begriff der Inklusion wurde im weiteren Verlauf nicht mehr nur auf Kinder mit Behinderung, sondern auf jede aus einer Gesellschaft ausgeschlossene Gruppe bezogen. Er zielt nicht auf die Beseitigung von Unterschieden, sondern auf den gleichwertigen Einbezug ungeachtet dieser (Bloemers, 2009).

In der UN-Behindertenrechtskonvention wird Inklusion als Leitbild bezeichnet. Sie ist 2009 in Deutschland in Kraft getreten und seitdem haben Bund und einige Länder Aktionspläne veröffentlicht. Artikel 30 bezieht sich auf die Teilhabe am kulturellen Leben. Es ist sowohl von der barrierefreien Nutzung kultureller Angebote als auch von der Entfaltung des kreativen Potentials und dessen Einsatz zur Bereicherung der Gesellschaft die Rede (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, 2014). Heilpädagoginnen und Heilpädagogen haben die Aufgabe, Maßnahmen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention zu ergreifen (BHP, 2010). Momentan finden sich im Nationalen Aktionsplan in Bezug auf dieses Thema ausschließlich Maßnahmen zum Zugang zu bereits bestehenden kulturellen Medien, nicht aber auf die Entfaltung der eigenen Kreativität von Menschen mit Behinderung. Ein Grund wird hierfür nicht angegeben (BMAS, 2011). Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass es schon ausreichende Maßnahmen gibt, um Menschen mit Behinderung die Entfaltung ihrer Kreativität zu ermöglichen. Laut Günther und Theunissen (2013) wurde das kreative Potential von Menschen mit Behinderung sogar noch bis vor kurzem grundsätzlich in Frage gestellt. Er weist darauf hin, dass Kreativität auch heute noch gehemmt wird und individuelle Fähigkeiten nicht ausgeschöpft werden (Günther & Theunissen, 2013). Daher darf dieser Punkt nicht übergangen werden und innerhalb der Professionen ist es notwendig, geeignete Maßnahmen zu finden, um dieses Ziel zu erreichen. Wenn sich

Improvisationstheater als geeignete Maßnahme erweist, die Kreativität bei Menschen mit Behinderung zu fördern, kann sie dazu beitragen, dieses Ziel der UN-Behindertenrechtskonvention umzusetzen.

3.3 Stigmatisierung

Menschen mit geistiger Behinderung sind besonders gefährdet, stigmatisiert zu werden. Die Behinderung an sich, besonders wenn sie sichtbar ist, führt dazu, dass die Person als andersartig wahrgenommen wird. Diese Andersartigkeit wird als alle Gemeinsamkeiten und positiven Persönlichkeitsmerkmale überlagernd wahrgenommen und die Person somit auf die Behinderung reduziert. Bestimmte Faktoren, die häufig nicht dem Normverhalten entsprechen, werden vordergründig wahrgenommen, z.B. die Ausdrucksweise, Interaktionsstörungen, fehlende Ausdrucksmöglichkeiten oder die abweichende Arbeitsleistung. Lebt, lernt oder arbeitet die Person dann zusätzlich in einer Sondereinrichtung, verstärkt das die Stigmatisierung. Werden Menschen mit Behinderung aus defizitorientierten Blickwinkeln betrachtet, kann das dazu führen, dass sie sich selbst in allen Bereichen als behindert und gestört erfahren. Wenn die Diskrepanz zwischen externen Zuschreibungen und dem Selbstbild als unüberwindbar wahrgenommen wird, kann das einen negativen Einfluss auf die Identitätsentwicklung haben. Dann kann die Stigmatisierung zu einer Überanpassung an die soziale Rolle mit Verlust der Identität, Überanpassung auf Bezugspersonen oder zu einem sogenannten Rückfall auf die eigene Identität führen, welcher einen sozialen Rückzug zur Folge hat. Um dem entgegen zu wirken hat die Person selbst die Möglichkeit, sich mit dem Stigma auseinanderzusetzen. Dazu kann die Persönlichkeit durch eine gefestigte Identität vor Angriffen geschützt und die sozialen Vorurteile durch Kontaktaufnahme und Betonung der Gemeinsamkeiten verringert werden. Die Heil- und Sonderpädagogik hat hier vor allem die Aufgabe, die Identitätsbildung zu unterstützen, dem Menschen zu helfen, sein Selbstbild zu verorten und der Gesellschaft ein positiveres Bild von Menschen mit geistiger Behinderung, das von Wertschätzung geprägt ist, zu vermitteln. Hier sollte eine Anpassung des gesellschaftlichen Bildes von Menschen mit Behinderung an deren Selbstbild stattfinden (Schuppener, 2005).

Möglichkeiten des persönlichen Umgangs mit Stigmatisierung sind außerdem „Covering“ und „Passing“ (Biewer, 2010, S. 159). Ersteres bezeichnet das Verstecken der zur Stigmatisierung führenden Eigenschaft, die zweite Strategie bezeichnet die Bewältigung von Aufgaben im Alltag, welche durch diese Eigenschaft gekennzeichnet sind. Außerdem können sich von Stigmatisierung bedrohte oder betroffene Personen zusammenschließen und von der Öffentlichkeit Rechenschaft verlangen oder provozieren (Biewer, 2010).

Durch Improvisationstheater kann hier an verschiedenen Aspekten angeknüpft werden.

Im herkömmlichen Theater ist davon auszugehen, dass Menschen mit Behinderung durch die Notwendigkeit, Stücke möglichst genau wiederzugeben, schlechter abschneiden als Menschen ohne Behinderung. Das kann dazu führen, dass Defizite vorgeführt werden. Dem gegenüber steht in der Heilpädagogik ein Theaterspiel, das die Stärken der Menschen mit Behinderung aufgreift. Menschen, die als defizitär und bildungsunfähig stigmatisiert wurden, können so ihr kreatives Potential entfalten und für ihr Umfeld sichtbar machen (Günther & Theunissen, 2013). Als unkreativ und einfallslos bezeichnete Menschen können dadurch aktiv mitwirken, Stigmata auflösen. Außerdem ist das Ausleben des kreativen Potentials eine Möglichkeit zu Selbstverwirklichung und somit zur Identitätsbildung (Großwendt & Theunissen, 2013).

3.4 Empowerment

Empowerment bedeutet eine Selbstermächtigung von Bevölkerungsgruppen, die benachteiligt werden, z.B. Menschen mit Behinderung. Vier Zugänge hierzu haben Kulig und Theunissen herausgearbeitet: Bewältigung von belastenden Situationen durch vorhandene Stärken, politische Durchsetzungskraft, Bewusstwerden von Kompetenzen und Anregung der Nutzung verschütteter Fähigkeiten (Biewer, 2010). Außerdem kann durch die bewusste Übernahme von Rollen das Einfühlungsvermögen und die Beobachtungsgabe für soziale Situationen und Zusammenhänge geschult werden (Bidlo, 2006). Außerdem kann das eigene Selbst erforscht werden, die Fähigkeiten und Gefühle in verschiedenen Situationen und Rollen erprobt werden (Weintz, 2008). Voraussetzung hierfür ist das Einnehmen einer Rolle, was nur möglich ist, wenn die Fähigkeit zur bewussten Distanzierung von ebendieser vorhanden ist. Unterschieden wird hierbei die Distanzierung von einer Rolle oder von beliebig vielen Rollen (Hafner, 1994).

Günther und Theunissen (2013) bezeichnen Theaterarbeit als „Vehikel zum Empowerment“ (S. 57), schließen hier aber das produktorientierte, traditionelle Theater aus. Improvisation wird als befreiend bezeichnet. Menschen mit Behinderung bekommen die Möglichkeit, kreativ und authentisch selbst Urheber von Kunst zu sein. Theater kann außerdem im künstlerischen Kontext auf Missstände hinweisen und politische Aussagekraft entwickeln (Günther & Theunissen, 2013).

Sack spricht von einer gesellschaftlichen Aufwertung der Menschen mit Behinderung, wenn sie als Künstler gesehen werden. Er beschreibt die befreiende Wirkung des Theaters, wenn ein zweckfreies Spiel stattfinden kann, sodass Ängste und Barrieren, die im Alltag bestimmend sind, ausgesetzt werden. Außerdem erleben die Spielenden einen persönlichen Einfluss auf deren Mitspieler. Es werden gegenseitig Angebote gemacht und angenommen, Behauptungen werden immer als wahr hingenommen und können nicht außer Kraft gesetzt, sondern nur erweitert werden. Sack bezeichnet dies als „Training in selbstbewusstem Auftreten“ (Sack, 2011, S. 246). Gerade Statusspielen spricht

er eine das Selbstbewusstsein fördernde Rolle zu, da sie die sozialen Beziehungen im Alltag verdeutlichen. Auch die direkte Rückmeldung der Zuschauenden, unabhängig davon, ob sie Teil der Gruppe sind oder von Außen kommen, hebt die Menschen mit Behinderung in eine gesellschaftlich anerkannte Künstlerrolle (Sack, 2011).

Weitere Effekte der Steigerung der persönlichen Kreativität und Spontaneität finden sich unter 4.4.4.

3.5 Ethische Fragen zum Improvisationstheater mit Menschen mit Behinderung

Wird Improvisationstheater mit Menschen mit Behinderung eingeübt und vorgeführt, stellen sich ethische Fragen, die zuvor beantwortet werden müssen. Speziell in der Heilpädagogik sind Ethik und Werte eine entscheidende Grundlage (Biewer, 2010).

Improvisationstheater geht immer mit Komik einher. Es gelten kaum Tabus, gesellschaftliche Grenzen werden bewusst ausgehebelt. Es kann alles dargestellt und somit auch über alles gelacht werden (Johnstone, 2014). Stehen hierbei Menschen mit Behinderung auf der Bühne, stellt sich die Frage, inwiefern es ethisch fragwürdig ist, über Menschen mit Behinderung zu lachen. Gottwald (2009) setzt sich mit dem Lachen über Menschen mit Behinderung auseinander. Wird ein Mensch mit Behinderung primär als leidende Person angesehen, so bezeichnet sie es als nicht vertretbar, über ihn zu lachen. Die Komik entsteht hier durch die Verschiedenheit und Abstufung des Menschen mit Behinderung und ist somit ethisch fragwürdig. Der Mensch wird zum Objekt des Lachens gemacht. Mit dem fortschreitenden Selbstvertrauen der Menschen mit Behinderung und der Eingliederung in die Gesellschaft wird der Mensch mit Behinderung zunehmend zum Subjekt des Lachens. Das Lachen über Menschen mit Behinderung und deren Behinderung kann sowohl integrierend als auch ausschließend fungieren. (Gottwald, 2009)

Ein Lachverbot über Menschen mit Behinderung ist sogar fragwürdig, da sich somit das Stigma von Menschen mit Behinderung als bemitleidenswerte Menschen festigt. Auch Menschen mit Behinderung können eher über Behindertenwitze lachen, wenn sie selbst ihre Behinderung nicht als Leid empfinden. Häufig können Menschen ohne Behinderung nicht über Witze lachen, die Menschen mit Behinderung lustig finden, da sie selbst Angst davor haben z.B. unfallbedingt eine Behinderung zu erwerben. (Gottwald, 2009)

Fragwürdig wird auch die Nachahmung von Menschen mit Behinderung durch Nichtbehinderte eingestuft, da diese Stereotypen festigt. Darüber hinaus ist es entscheidend, wer die Witze macht und wer darüber lacht. Wenn es die Menschen mit Behinderung selbst sind, so ist das sowohl durch behinderte als auch durch nichtbehinderte Menschen annehmbarer und kann sogar zur Aufweichung der eigenen Vorurteile führen. Außerdem führt eine Präsenz behinderter Menschen auf der Bühne

dazu, dass sie gesehen werden, dass nicht weggesehen werden kann. Es muss auch beachtet werden, ob über die Menschen mit Behinderung an sich oder die gesellschaftlichen Umstände gelacht wird, ob ausgelacht oder aus Erkenntnis gelacht wird. Die Grenze zwischen Inklusion und Exklusion ist allerdings nicht immer deutlich (Gottwald, 2009).

Bezieht man diese Aspekte auf Improvisationstheater wird klar, dass eine Abhängigkeit zwischen der Rollendistanz der Person zur jeweils zu verkörpernden Rolle und der Eignung des Improvisationstheaters besteht. Wird die Rolle bewusst gespielt, so findet keine Vorführung der Behinderung, sondern der Fähigkeiten der Person statt. Wird aber keine Rolle übernommen, sondern stehen die Personen als sie selbst auf der Bühne, so wird unter Umständen über die Defizite der Person gelacht, was ethisch höchst fragwürdig ist.

Johnstone hat beobachtet, dass Menschen, die improvisierenden Spielern zuschauen, oft großen Respekt vor den Fähigkeiten entwickeln, die gezeigt werden, da sie selbst Angst davor haben, sich in Situationen zu befinden, deren Ausgang ihnen nicht klar ist (Johnstone, 2014).

Weitere ethische Aspekte sind in der Forschung zu beachten. Diese werden unter 5.3 näher beleuchtet.

3.6 Die Beziehung von Freizeit und individueller Förderung in der Heilpädagogik

In der Heilpädagogik soll bewusst weitestgehend auf eine Förderung in der Freizeit verzichtet und stattdessen den Interessen und Bedürfnissen der Menschen mit Behinderung entsprechend eine selbstbestimmte Gestaltung der Freizeit ermöglicht werden (Dieckmann, 2009). Opaschowksi hat Freizeitbedürfnisse benannt, die auch bei der Begleitung von Menschen mit Behinderung berücksichtigt werden müssen: Rekreation (Erholung), Kompensation (Ausgleich, z.B. durch spaßbetonte Aktivitäten), Edukation (Lernen), Kontemplation (geistiges Sichversenken), Kommunikation, Integration (Dazugehören), Partizipation, Enkulturation (kulturelle Teilhabe) (Dieckmann, 2009). Unter Umständen ist es hierzu nötig, Angebote so anzupassen, dass sie zugänglich werden. Außerdem sollen die Personen Zugang bekommen zu allgemein verfügbaren Angeboten, an denen auch Menschen ohne Behinderung teilnehmen können (Dieckmann, 2009). Dabei ist es wichtig, eine Über- oder Unterforderung zu vermeiden (Theunissen, 2011). Heilpädagoginnen und Heilpädagogen haben hier unter anderem die Aufgabe, integrative Angebote zu gestalten und die Menschen mit Behinderung in die Entwicklung von Angeboten einzubeziehen (Dieckmann, 2009). Das schließt allerdings ein Arbeiten mit begründeten Methoden nicht aus. Sack setzt sich mit der Frage auseinander, ob theaterpädagogisches, methodisches Arbeiten dem Grundsatz der Selbstbestimmung widerspricht. Er befürwortet die Theaterpädagogik als Angebot

der Erwachsenenbildung, wenn sie prinzipiengeleitet ist, z.B. die Teilnahme freiwillig und Lernziele selbstbestimmt sind. Dann können sich die teilnehmenden Personen selbstbestimmt weiterentwickeln. Somit ist nicht die leitende Person dominant und bestimmend, sondern die Bedürfnisse der Teilnehmenden (Sack, 2011). Johnstone (2014) betont auch, dass die anleitende Person sich und ihre Ansichten zurücknehmen und den Spielenden die Möglichkeit lassen soll, sich zu entfalten.

Improvisationstheater mit Menschen mit Behinderung unter dem Gesichtspunkt der persönlichen Entwicklung im Bereich der Kreativität und Spontaneität ist also nicht auszuschließen, wenn sie sich an den Bedürfnissen der teilnehmenden Personen orientiert.

4. Kreativität und Spontaneität

Für Kreativität und Spontaneität finden sich zahlreiche je nach Betrachtungsweise unterschiedliche Definitionen. Im Folgenden werden verschiedene Ansätze beleuchtet und auch auf die Rolle der Kreativität und Spontaneität für Menschen mit Behinderung eingegangen. Parallelen zum Improvisationstheater werden aufgezeigt und vorhandene Möglichkeiten der Diagnostik erklärt. Außerdem wird die Rolle von Kreativität und Spontaneität in der Heilpädagogik verdeutlicht.

4.1 Definitionen und Erklärungsansätze zu Kreativität und Spontaneität

Der Begriff der Kreativität hat seinen Ursprung im Wort *creator*, welches den etwas aus dem Nichts schaffenden Schöpfergott beschreibt (Brodbeck, 2006). Spontaneität leitet sich aus dem lateinischen *sponte* ab und bedeutet *aus freiem Willen* (Moreno, 2001).

Die Kreativität wird in der Literatur häufig in verschiedene Aspekte unterteilt. Urban unterteilt die Kreativität nach dem 4P-U-Modell in Problem, Person, Prozess, Produkt und Umwelt. Theorien und Forschungen zu Kreativität beziehen sich häufig speziell auf einen dieser Aspekte. Daher scheinen sich verschiedene Theorien, die Kreativität diagnostizieren oder den Begriff erklären wollen, zu widersprechen (Urban, 2011).

Den Grundstein für die Kreativitätsforschung legte Guilford mit seiner Unterscheidung von konvergentem und divergentem Denken. Konvergentes Denken ist auf die Lösung eines Problems durch ein festgelegtes logisches Vorgehen hin ausgelegt, divergentes Denken bezieht sich auf das Finden einer Lösung durch Umdenken (Funke, 2000).

Eine mögliche Definition für ein kreatives Produkt ist, dass es sich sowohl durch Originalität als auch durch Effektivität auszeichnet (Runco & Jaeger, 2012).

Einen prozessorientierten Ansatz findet man zum Beispiel bei Funke, der diesen in Stufen einteilt. Er bezeichnet sie als Vorbereitung, Inkubation, Einsicht, Bewertung und Ausarbeitung (Funke, 2000).

Der kreative Prozess wird in der Kreativitätspsychologie als Zusammenspiel von Angst und Ich-Stärke, also der Fähigkeit, sich Neuem zu öffnen, bezeichnet. Die Person muss es zulassen können, dass ihre alten Denkmuster im Sinne von Piagets Akkomodation aufgebrochen und verändert werden. Man muss sich spontane Gedanken erlauben, auch wenn sie in bisher unbekannte Richtungen gehen (Harten, 1997).

Andere Ansätze sind an der kreativen Person orientiert. Hier stellt sich die Frage, wer Kreativität innehat. Dazu gibt es zwei Ansichten. Die eine Seite geht davon aus, dass Kreativität Merkmal aller Menschen ist, die andere, dass es nur wenige Menschen gibt, die zur Kreativität fähig sind (Schuppener, 2005). Runco nimmt an, dass jeder Mensch kreativ sein kann, allerdings das kreative Potential, also sozusagen der Höchstwert der Kreativität von Person zu Person unterschiedlich ist

(Runco, 2008). Pezzullo, Thorsen und Madaus haben 1971 eine Zwillingsstudie zur genetischen Disposition von Kreativität veröffentlicht. Zur Überprüfung des divergenten Denkens wurde ein Subtest des *Torrance Test For Creative Thinking* verwendet, in dem für einen Gegenstand ungewöhnliche Verwendungsmöglichkeiten genannt werden sollten (Pezzullo & Madaus, 1971). Sie stellten fest, dass eineiige Zwillinge keine höhere Übereinstimmung ihrer Ergebnisse hatten als zweieiige Zwillinge. Daher kann angenommen werden, dass es keine genetische Disposition für eine hohe Kreativität im Sinne des durchgeführten Tests gibt (Pezzullo & Madaus, 1971). Aus Sicht der Hirnforschung geht aus Studien durch Sperry von 1964 hervor, dass für Kreativität beide Gehirnhälften zusammenarbeiten und diese nicht, wie häufig angenommen, in der rechten Hemisphäre zu verorten ist. Das wurde 1991 von Hoppe & Kyle und 1997 von Katz bestätigt (Runco, 2004). Die Systemtheorie nach Csikszentmihalyi betont verschiedene kognitive Fähigkeiten der Person, wie z.B. Internalisieren und Kombinieren, Motivation und Aufmerksamkeit, sowie Domänenwissen als Voraussetzungen für Kreativität (Fliaster, 2007). Er legt besonderen Wert auf die Beurteilung des kreativen Produktes durch die Umwelt. Die Neuheit eines Produktes kann seiner Ansicht nach nur systemisch überprüft werden. Wenn sich die Domäne, also das wissenschaftliche oder kulturelle Feld, in der sich die Person bewegt, durch die Neuheit seiner Ideen verändert, dann wertet er das als Kreativität und den Menschen selbst als kulturell kreativ. Diese Kreativität ist aber nur wenigen Menschen eigen. Den Begriff der persönlichen Kreativität wendet er hingegen auf Personen an, die eine besondere Sichtweise auf die Welt haben. Diese Art der Kreativität spricht er im Sinne eines kreativen Potentials jedem Menschen zu und bezeichnet sie als trainierbar. Sie kann unseren Alltag bereichern und spannender machen. Für beide Arten der Kreativität bezeichnet er den Flow als wesentliches Element um an dem, was man tut, Freude zu haben. Gekennzeichnet ist der Flow z.B. dadurch, dass die Person klare Ziele vor Augen hat, eine Erfahrung des unmittelbaren Feedbacks hat, weil sie weiß, ob sie etwas richtig oder falsch macht. Es besteht ein Gleichgewicht zwischen Fähigkeiten und Anforderungen, gedanklich ist man bei der Sache, intensiv konzentriert, ohne sich ablenken zu lassen, frei von Versagensängsten, selbstvergessen, das Zeitgefühl ist aufgehoben, Erlebnisqualität vorhanden, die Sache an sich wird genossen (Csikszentmihalyi, 2014).

Neben den oben genannten fachgebietsübergreifenden Erkenntnissen haben sich einige Professionen besonders mit den Begriffen der Kreativität und Spontaneität beschäftigt.

Im Folgenden werden Kreativität und Spontaneität aus der Sicht des Improvisationstheaters, der Psychoanalyse, des Psychodramas und der Wirtschaftspsychologie betrachtet. Auch die Übertragbarkeit auf Menschen mit geistiger und mehrfacher Behinderung und die Auswirkung einer Steigerung von Kreativität und Spontaneität auf diese Personengruppe wird thematisiert. Der

Großteil der wissenschaftlichen Erkenntnisse bezieht sich auf die Kreativität, nicht auf die Spontaneität. Diese spielt hauptsächlich im Improvisationstheater und dem Psychodrama eine Rolle.

4.1.1 Kreativität und Spontaneität im Improvisationstheater

Johnstone vertritt die Ansicht, dass Spontaneität und Kreativität durch die Erziehung unterdrückt werden (Johnstone, 2015), aber durch verschiedene Übungen, die verschiedenen Aspekten der Erziehung entgegenwirken, wieder zum Vorschein gebracht werden können (Johnstone, 2014).

Er bezeichnet es als kreativ, wenn man eine Handlung nicht vor, sondern erst nach der Ausführung rechtfertigt. Er geht davon aus, dass das menschliche Gehirn sich permanent selbst Gründe für das eigene Verhalten liefert. Im Improvisationstheater erachtet er es als maßgebend, dass sich die Dinge, welche auf der Bühne passieren, erst im Nachhinein erklären und somit nicht sofort Sinn ergeben. Der Fokus des Schauspielers liegt hier also nicht auf dem, was passieren wird, sondern auf dem, was bereits passiert ist (Johnstone, 2014). Wissenschaftlich untermauert wurde diese Theorie, dass Kreativität unterbewusst entsteht und durch das Bewusstsein unterdrückt wird, durch Libet, der diesen Prozess im EEG sichtbar machte. Er bezeichnet sie als ein Zusammenspiel von Spontaneität und bewusster Selektion (Brodbeck, 2006). Spontaneität bedeutet für Johnstone, dass man die erste Idee, die man hat, annimmt, statt sie zu verwerfen, auch wenn man Gefahr läuft, für psychotisch, obszön oder unoriginell gehalten zu werden. Er bezeichnet spontane Ideen auch als „impulsiv“ (Johnstone, 2015, S.140). Bestätigt werden diese Ansichten Johnstones unter anderem von Brodbeck und Runco. Brodbeck betont ebenso wie Johnstone die Notwendigkeit, sich für den kreativen Prozess von erlernten Werten zu befreien. Allerdings führt er Auswertung, Selbstreflexion und Persönlichkeitsbildung als Faktoren an, die sowohl zu wirklicher Kreativität führen als auch diese behindern können. Damit die Erziehung so gelingt, dass die kindliche Kreativität erhalten bleiben kann, muss ein Ausgleich zwischen Spontaneität und Anpassung geschaffen werden (Brodbeck, 2006). Runco begründet den Verlust der Kreativität mit steigendem Alter mit der Bevorzugung konvergenten Denkens gegenüber dem divergenten Denken in Schulen. Es werden zum Beispiel Aufgaben gestellt, welche nur eine richtige und viele falsche Antworten haben, statt solcher, die originelle Lösungsvorschläge akzeptieren. Die Kinder sollen sich anpassen (Runco, 2004). Johnstone schließt die vorherrschende Ansicht von Originalität aus seiner Auffassung der Kreativität aus. Stattdessen bezeichnet er das Offensichtliche als anstrebenswert, um brilliant zu sein (Johnstone, 2014). Dies wird erreicht, indem der Darstellende spontan ist. Schauspielende, die originell sein wollen, nehmen nicht die erste Idee, die ihnen einfällt, sondern suchen gezielt nach einer besseren, die laut Johnstone aber oft stupide ist. Spontaneität und das Streben nach Originalität stehen laut Johnstone also im Gegensatz zueinander (Bidlo, 2006).

4.1.2 Kreativität und Spontaneität in der Psychoanalyse

Winnicott bezeichnet den Bereich, in dem ein Übergangsobjekt, also ein Gegenstand, welcher in erster Linie dazu dient, Trost und Ersatz bei Abwesenheit der Mutter zu spenden, sowohl Teil des Kindes als auch der Außenwelt ist, als primäre Kreativität. In diesem Bereich, in dem sich etwas weder komplett der inneren, psychischen noch der äußeren Welt zuschreiben lässt, kann auch später noch Kreativität stattfinden (Winnicott, 1985).

Freud stellt das Schöpferische in den Zusammenhang mit der Rückkehr auf die Entwicklungsstufe des kindlichen Spiels, bei dem eine Unabhängigkeit von logischem Denken die Kreativität begründet und damit das Unbewusste zum Vorschein bringt (Harten, 1997). Auch beim Träumen findet Kreativität statt. So würden in beiden Fällen Kunstwerke geschaffen (Reiche, 2008). Melanie Klein hat die Kreativität als Katalysator für Schuldgefühle bezeichnet, die in der Kindheit aus der Erkenntnis der eigenen Unvollkommenheit entstehen (Holm-Hadulla, 2003). Brodbeck spricht außerdem von Kreativität als „Gegenpol zur Angst“ (Brodbeck, 2006, S.9). Durch das Bewusstmachen von Wertungen können negative Erfahrungen und Ängste losgelassen werden (Brodbeck, 2006).

Jung unterscheidet bewusstes und unbewusstes Schaffen von Kunst. Beim bewussten Schaffen behält der Künstler die Kontrolle, er schafft bewusst, mit einem bestimmten Ziel ein Werk. Es gibt für ihn hierbei keine Überraschungen. Wird unbewusst Kunst geschaffen, wird der Künstler überwältigt, fühlt die Kunst nicht als Teil seiner selbst, sondern sieht sich selbst nur als Medium, durch das sie entsteht. Er wird selbst überrascht von dem, was entsteht und es nimmt erst Schritt für Schritt sichtbare Formen an. Er schaltet sein Bewusstsein ab und dringt in die tiefsten Schichten des Unterbewussten vor, bis zum kollektiven Unbewussten, dem Teil des Unterbewussten, das jedem Mensch eigen ist, egal wann er lebt, wie alt er ist oder woher er kommt. Somit kann seine Kunst jeden gleichermaßen ansprechen. Es werden Symbole genutzt für Sachverhalte, die verbal nicht ausgedrückt werden können. Diese sind schwierig zu deuten, sprechen aber die Gefühle und Gedanken der Menschen an. Jung sieht den Vorgang der unbewussten Entstehung von Kunst nicht als etwas, das jeder Person möglich ist, sondern bezeichnet den Künstler als außergewöhnliche Person, die diese Werke nicht nur schaffen kann, sondern muss. Es bleibt so wenig Kraft für andere Bereiche des Alltages, dass Künstler häufig ein Leben voller Hilflosigkeit und Bürden, mit infantilem und egoistischem Lebensstil führen (Jones, 1999).

4.1.3 Kreativität und Spontaneität in der Wirtschaft

In der Wirtschaft ist das Produkt des kreativen Prozesses von entscheidendem Wert, so zum Beispiel in Form einer innovativen Idee (Fliaster, 2007). Auch Amabile bezeichnet Kreativität als die

Produktion von neuartigen Ideen, die in einem beliebigen Bereich ein Problem lösen oder von sonstiger Wichtigkeit sind (Amabile, 1997). Sie legt also den Fokus auch auf den Prozess, der der Problem- oder Aufgabenlösung dient. Sie gliedert den Ablauf dabei in fünf Schritte: Problem or Task Identification, Preparation, Response Generation, Response Validation and Communication und Outcome. Sie beschreibt außerdem drei persönliche Faktoren als Grundlage der Kreativität: Intrinsic Task Motivation, Expertise, Creative Thinking (Deci & Ryan, 1993). Dabei betont sie, dass extrinsische Motivation sich negativ auf den kreativen Prozess auswirkt. Der Zusammenhang von intrinsischer Motivation und Kreativität konnte durch *KEYS: Assessing the Climate for Creativity* bestätigt werden. Dieses Untersuchungsinstrument umfasst sechs Skalen zu Arbeitsbedingungen, Kreativität und intrinsischer Motivation. Nur die Annahme, dass geringe Belastungen die Kreativität erhöhen, konnte nicht nachgewiesen werden. Hohe Belastungen führten hingegen zu geringerer Kreativität (Herbig, Glaser & Gunkel, 2008).

Amabile hat außerdem in Studien festgestellt, dass Werke von Künstlern, die unter kontrollierendem Druck, z.B. bei Wettbewerben hergestellt wurden, als weniger kreativ eingeschätzt wurden, als solche von Künstlern ohne diesen Druck, die also nur aus intrinsischer Motivation heraus entstanden (Deci & Ryan, 1993).

Sternberg und Lubart beschreiben in der Investmenttheorie die kreative Persönlichkeit als solche, die eine Idee weiter verfolgt, welche neuartig und ungewöhnlich ist und meist vom Umfeld abgelehnt und als unpassend gewertet wird (*buy low*), aber Wachstumspotential hat. Nach einer gewissen Zeit kann sie dann nach einiger Weiterentwicklung teuer verkauft werden (*sell high*). Außerdem bezeichnen sie sechs Faktoren, welche die Kreativität maßgeblich beeinflussen und sich teilweise mit denen decken, die Amabile bezeichnet hat: Intellektuelle Fähigkeiten, Wissen, Denkstile, Persönlichkeit, Motivation und Umwelt. Außerdem bezeichnen sie die Entscheidung der Person selbst, kreativ zu sein, als wesentlich für die tatsächliche Kreativität. Sternberg und Lubart haben diverse Studien durchgeführt und diese Theorie empirisch untermauert. Dazu nutzten sie zum Beispiel den Sternberg *Triarchic Ability Test* (STAT) (Sternberg, 2006).

Harrison, Neff, Schwall und Zhao haben 2006 eine Studie zum Einfluss verschiedener Faktoren auf die Kreativität am Arbeitsplatz veröffentlicht. 72 wissenschaftliche Artikel und Studien wurden ausgewertet hinsichtlich des Zusammenhanges zwischen Kreativität und verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen, Motivation, Stimmung, Arbeitsplatzmerkmalen und Umweltvariablen (Herbig, Glaser & Gunkel, 2008). Es zeigte sich der stärkste Zusammenhang von Kreativität und den Arbeitsplatzmerkmalen Arbeitskomplexität, erwartete Kreativität, Autonomie, Zeitdruck (bei guter Moderation), Unterstützung, gutem Arbeitsklima, Ressourcen und verschiedenen Führungsaspekten. Außerdem konnte ein positiver Einfluss auf die Kreativität festgestellt werden

durch Offenheit für Erfahrungen, kreative Persönlichkeit, sowohl intrinsische als auch extrinsische Motivation, arbeitsbezogene und kreative Selbstwirksamkeit, Lernzielorientierung, Empowerment, arbeitsrelevante Fähigkeiten, Ausbildung und Intelligenz (die beide wiederum in starkem Zusammenhang stehen). Kein eindeutiger Zusammenhang wurde zwischen der Stimmung und Kreativität festgestellt. Diese Ergebnisse machen sichtbar, dass nicht die Persönlichkeit oder Veranlagung allein verantwortlich sind für die Kreativität einer Person, sondern auch äußere Faktoren (Herbig, Glaser & Gunkel, 2008).

Die Spontaneität spielt in diesem Forschungsfeld im Bereich des Brainstormings eine Rolle. Es werden spontane Einfälle zur Lösung eines Problems gesammelt und im Anschluss ausgewertet (Rickards, 1999). Außerdem spielt die Kreativität der Gruppe hier eine zunehmende Rolle, da vermehrt in Teams gearbeitet wird. Um kreative Ideen oder Produkte hervorzubringen, werden zuerst Informationen gesammelt und überdacht, anschließend gemeinsam Ideen entwickelt und ausgearbeitet, um sie dann zu vermarkten. Es folgt eine Bewertung von außen durch die Reaktion der Kunden. Je vielseitiger die Fähigkeiten und Kenntnisse der Teammitglieder sind, desto mehr Kombinationsmöglichkeiten der gesammelten Informationen sind möglich, also steigt somit auch das Potential für kreative Ideen. Förderlich ist es hierbei, wenn die einzelne Person sowohl Freiräume als auch ein klares Ziel vor Augen hat. Allerdings besteht auch immer die Gefahr, dass eine Gruppenmeinung entsteht. Abweichungen von dieser können zu vermehrter Kritik an andersdenkenden Personen führen und somit kreative Vorschläge hemmen. Außerdem ist es möglich, dass Individuen sich zurücknehmen und den anderen den Vortritt lassen und somit ihre kreativen Gedanken für sich behalten. Um das zu regeln ist eine kompetente Leitungsperson essentiell. Sie sollte sowohl eine Vorbildfunktion aufweisen durch Risikobereitschaft, Motivation, Optimismus, Ausdauer und Fähigkeiten als auch für die Anliegen und Bedürfnisse der einzelnen Teammitglieder offen sein. Eine hohe Kontrolle durch die Leitungsperson, das Fehlen einer Vision und die hohe Bewertung von Meinungen und Kritik von außen hemmen hingegen die Kreativität der gesamten Gruppe (Paulus, 1999).

4.1.4 Untrennbarkeit von Kreativität und Spontaneität am Beispiel des Psychodramas

Moreno (2001) bezeichnet Spontaneität als „Bereitschaft der Versuchsperson so zu reagieren, wie es erforderlich ist (...) [sowie] eine Vorbereitung der Versuchsperson für freies Handeln.“ (S.80). Man kann dadurch auf eine neue Situation angemessen oder auf eine alte Situation auf neue Art und Weise reagieren. Je spontaner ein Mensch ist, desto besser kann er sich also an Veränderungen anpassen ohne dabei das Gleichgewicht in zwischenmenschlichen Beziehungen und in seinen

eigenen Rollen zu verlieren (Moreno, 2001).

Die Spontaneität geht der Kreativität voraus und ist deren Antrieb. Kreativität ist essentiell für die Gesundheit des Menschen, da sie es ermöglicht, neue Aufgaben im Alltag angemessen anzugehen oder neue Lösungen für Probleme zu finden. Die Kreativität ist Ausdrucksform der Spontaneität. Vor allem der Prozess des Schöpferischen ist hier entscheidend. Das konservierte Produkt, die sogenannte „kulturelle Konserve“ (Ameln, Gerstmann & Kramer, 2004, S. 209), wird schon nicht mehr als kreativ und spontan angesehen, da es an sich nicht mehr veränderbar ist. Kreativität und Spontaneität passieren also immer im Hier und Jetzt (Petzold, 1979). Allerdings können spontane Elemente kulturellen Konserven wieder Leben geben. So kann z.B. ein Gebet oder Theaterstück durch ein persönliches Gefühl wieder Spontaneität erhalten. Allerdings verliert auch diese Belebung durch Emotionen nach mehrfacher Wiederholung zunehmend an Wert, da die Neuheit verloren geht (Moreno, 2001).

Der Kanon der Kreativität oder auch kreativer Zirkel soll das Zusammenspiel von Kreativität und Spontaneität veranschaulichen. An Anfang und Ende des kreativen Prozesses steht immer die kulturelle Konserve, also das Ergebnis aus vorangegangenen kreativen Prozessen. Wenn nun eine Situation eintritt, in welcher Spontaneität erforderlich ist, so wird ein Erwärmungsprozess eintreten, aus welchem eine Stegreiflage entsteht. Kreativität kann nun durch neuartige und der Situation angemessene Gestaltung und anschließende Konservierung zu einer neuen kulturellen Konserve führen (Ameln, Gerstmann & Kramer, 2004).

Moreno hat Spontaneitätsskalen verwendet, um Spontaneität zu messen, beispielsweise mit Hilfe eines Quotienten. So würde ein Film, der nicht mehr veränderbar ist, den Quotienten 0 bekommen, ein Puppenspiel 1, da die Puppenspielerinnen und -spieler selbst ein gewisses Maß an Spontaneität aufbringen können, ein dargestelltes Stück 2, da die Schauspielenden selbst auf der Bühne standen und sich einbringen konnten usw. Ein anderes Beispiel ist der relative Produktquotient in spontanen Mustern, also wie hoch der Anteil einer kulturellen Konserve hinter einer Aufführung oder Improvisation ist. Er hat die Abweichungen der tatsächlichen Reaktion einer Person von den statistisch am häufigsten auftretenden Reaktionen ermittelt. Außerdem hat er beobachtet, inwieweit die hauptdarstellende Person bereit ist, sich auf neue Situationen einzulassen und gegebenenfalls Spontaneitätstraining angeboten, da er von einer grundsätzlichen Trainierbarkeit der Kreativität und Spontaneität ausgeht, da jede Person beides innehat (Moreno, 2001).

4.2 Anwendung des 4P-U-Modells auf das Improvisationstheater

Im Folgenden wird das 4P-U-Modell (siehe 4.1) auf das Improvisationstheater angewendet.

Im Improvisationstheater werden die zu lösenden Probleme selbst geschaffen. Die Schülerinnen und

Schüler, die die Techniken erlernen sollen, werden angehalten, ihre Ideen nach außen zu tragen und diese erst später zu begründen und zu erklären. Basis einer Szene bilden also die spontanen Gedanken, die dann durch Einsatz der Kreativität zu einer Geschichte verwoben werden. Zu lösende Probleme ergeben sich auch aus Spielregeln, so z.B. eine Geschichte in Reimen zu erzählen oder ein Bild in einer Gruppe zu malen (Johnstone, 2014).

Die jeweils spielende Person ist auch von großer Bedeutung. Die individuelle Spontaneität und Kreativität sind elementare Bestandteile einer gelungenen Umsetzung des Improvisationstheaters. Verschiedene Techniken werden angewendet, um das kreative Potential und die Spontaneität für jede Person zugänglich zu machen und zu schulen. Es werden z.B. Assoziationsketten gebildet, damit die Teilnehmenden lernen, ihre spontanen Ideen zu äußern oder die Techniken, Geschichten zu erzählen, um die kreativen Fähigkeiten in diesem Bereich auszuschöpfen. Es sind also auch Wissen und Kenntnisse von Bedeutung. Hier ist z.B. der Status zu nennen, der eine Grundlage für das Erzeugen von Spannung bildet (Johnstone, 2014).

Der Prozess erfolgt entweder eigenständig oder in der Gruppe. Die Anzahl der Teilnehmenden wird sowohl durch die Spielregeln bestimmt, als auch durch die spontanen Einfälle der Spielenden geleitet. So kann jederzeit eine weitere Person die Bühne betreten, wenn somit ein weiteres kreatives Element hinzugefügt wird (Johnstone, 2014). Eine weitere Grundlage ist es, sich auf die Spontaneität der anderen Spielenden verlassen zu können, wenn einem selbst nichts einfällt. Johnstone betont, dass man sich nicht krampfhaft bemühen soll, spontan zu sein, da das eher hinderlich ist (Johnstone, 2015).

Das Produkt soll die Zuschauenden zum Lachen bringen, aber auch Emotionen und Spannungen beinhalten. Johnstone möchte die Kreativität der Spielenden insofern nutzbar machen, dass vielseitige Aspekte eingebracht werden (Johnstone, 2014).

Die Umwelt gibt ein unmittelbares Feedback durch die Reaktionen wie Lachen oder Applaus. Allerdings warnt Johnstone davor, nur auf Lachen aus zu sein, da es das Publikum ermüdet (Johnstone, 2015). Einige Spiele sind auch darauf angelegt, direktes Feedback von den anderen Spielenden zu bekommen. So spielen z.B. in einem Spiel für fortgeschrittene Spielende alle abwechselnd jeweils eine Szene und wenn diese uninteressant wird, verlassen die Zuschauenden den Raum und können im Anschluss gefragt werden warum (Johnstone, 2015).

4.3 Testverfahren zur Erfassung der Kreativität

Da es eine Vielzahl an Sichtweisen auf die Kreativität der einzelnen Person gibt, unterscheiden sich auch die Testverfahren voneinander, die Kreativität messen. Gemeinsam haben die Tests, dass sie davon ausgehen, dass der Mensch, der getestet wird, Kreativität inne hat. Gemessen wird die

Ausprägung bestimmter Eigenschaften, die deren Ausprägung bestimmen.

Viele Tests basieren auf Guilfords Definitionen zum divergenten Denken. Es werden Aufgaben gestellt und die Anzahl, Flüssigkeit, Seltenheit und Kategorienwechsel gezählt (Urban, 2011).

Der *Torrance test of creative thinking (TTCT)* ist der international bekannteste dieser Art. Es gibt ihn in einer verbalen und einer figuralen Version (Kim, 2006). In der figuralen Version müssen z.B. vorgegebene Formen kombiniert oder Bilder vervollständigt und nach ihrer Kreativität bewertet werden (Funke, 2000). In Deutschland wurden ähnliche Tests veröffentlicht, z.B. der *Test zum Divergenten Denken (Kreativität) (TDK 4-6)* oder *Verbaler Kreativitätstest (VKT)* für Personen ab 14 Jahren. Verbale Ausdrucksfähigkeit ist hier Voraussetzung, nicht aber z.B. beim *Test zum Schöpferischen Denken – Zeichnerisch (TSD-Z)*, der ab dem Schulalter bis ins Erwachsenenalter hinein als Gruppentest angewendet wird (Urban, 2011). Oft sind Überprüfungen der Kreativität auch Bestandteil von Tests auf Hochbegabung bei Schülerinnen und Schülern, so z.B. der Kreativitätsfragebogen in der *Münchener Hochbegabungstestbatterie für die Primarstufe (MHBT-P)* (Urban, 2011).

Urban kritisiert unter anderem, dass die meisten Tests auf verbaler Ausdrucksfähigkeit basieren und Kriterien zur Beurteilung der Kreativität nicht oder nur unzureichend vorhanden sind. Außerdem merkt er an, dass die in einer Situation gezeigte Kreativität nicht immer einheitlich, sondern auch von Faktoren wie der Motivation abhängig ist. Kreativität ist kein einheitliches Konstrukt, sondern eine Kombination aus vielen verschiedenen Fähigkeiten und Eigenschaften, die nicht alle gemessen werden können. Trotzdem bezeichnet er das Messen von Kreativität sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Form als sinnvoll, wenn möglichst viele ihrer Teilbereiche beachtet werden. Anschließend sollte sich eine auf die Ergebnisse aufbauende Förderung der Kreativität (Urban, 2011).

Theunissen betrachtet die Testung von Kreativität aus Sicht der Heilpädagogik. Er kritisiert Kreativitätstests insofern, als sie häufig darauf ausgerichtet sind, die Kreativität nur als Problemlösung zu sehen und den Nutzen für den getesteten Menschen außer Acht zu lassen. Selbstverwirklichung und das Gefühl befreit zu sein sowie die persönliche Entwicklung spielen hier keine Rolle. Außerdem sind die Ergebnisse u.a. sehr stark beeinflussbar durch das Befinden der Person, Sensorik und Motorik, spontane Einfälle und Inspiration. Der kreative Prozess verläuft nicht immer gleich und oft über Umwege. Bei der Testung wird das Individuum nicht beachtet, dessen Besonderheiten und eigene Erfahrungen negiert. Er schlägt stattdessen vor, Kreativität auch vom Individuum aus zu sehen und zwischen dem, was er im Rahmen seiner Kreativität zeigt und dem, was er kann, zu unterscheiden (Theunissen, 2013).

4.4 Kreativität und Spontaneität in der Heilpädagogik

Menschen mit Behinderung haben laut Behindertenrechtskonvention Artikel 30 (2) das Recht „ihr kreatives, künstlerisches und intellektuelles Potenzial zu entfalten und zu nutzen, nicht nur für sich selbst, sondern auch zur Bereicherung der Gesellschaft“ (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, 2014, S.25). Außerdem heißt es in Artikel 8 (1): „Die Vertragsstaaten verpflichten sich, sofortige, wirksame und geeignete Maßnahmen zu ergreifen, um (...) das Bewusstsein für die Fähigkeiten und den Beitrag von Menschen mit Behinderung zu fördern.“ (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, 2014, S.11).

Im Folgenden wird Kreativität und Spontaneität hinsichtlich des Zusammenhanges zur Intelligenz und im Bezug zu den Handlungsfelder der Schul- und Erwachsenenbildung sowie der Förderung in der Freizeit betrachtet.

4.4.1 Die Bedeutung eines Zusammenhanges von Kreativität und Intelligenz für die Kreativitätsdefinition in der Heilpädagogik

In der Vergangenheit haben sich unterschiedliche Forscher mit der Frage eines Zusammenhanges von Kreativität und Intelligenz befasst. Da geistige Behinderung laut verschiedenen Definitionen eine Intelligenzminderung beinhaltet (siehe 3.1), drängt sich die Frage auf, ob Kreativität und Spontaneität im Zusammenhang mit Intelligenz stehen. In Intelligenztests werden i.d.R. keine kreativen Aspekte berücksichtigt, also lässt sich anhand des Ergebnisses eines üblichen Intelligenztestes grundsätzlich nichts über die Kreativität einer Person sagen (Guthke, 1996). Sternberg und O'Hara gehen hingegen von fünf Möglichkeiten des Zusammenspiels von Kreativität und Intelligenz aus, die jeweils eine Plausibilität besitzen. Entweder beinhaltet Kreativität die Intelligenz oder die Intelligenz die Kreativität, sie bedingen sich wechselseitig, nutzen die gleichen kognitiven Strukturen oder treten völlig unabhängig voneinander auf (Sonnenburg, 2006). In einer Studie konnte Sternberg 1995 einen positiven Zusammenhang zwischen Intelligenz und Kreativität nachweisen, bei dem allerdings ab einer bestimmten Intelligenzstufe die Kreativität nicht mehr mit der Intelligenz ansteigt (Funke, 2000). Sternberg (2005) nutzt daher eine Intelligenzdefinition (sog. *successful intelligence*), die multiple Faktoren einschließt, so zum Beispiel die Fähigkeit, die eigenen Ziele zu erreichen, die Fähigkeit, seine persönlichen Schwächen durch seine Stärken auszugleichen, seine Umgebung anzupassen, zu gestalten und auszuwählen, und sowohl analytische als auch praktische und kreative Fähigkeiten.

Da eine Vielzahl von Definitionen insbesondere für Kreativität bestehen, muss aber ein möglicher Zusammenhang zwischen Intelligenz und Kreativität jeweils in Abhängigkeit der verwendeten Definition gesehen werden.

In einer Empfehlung der Bundesvereinigung Lebenshilfe (Bundesvereinigung Lebenshilfe, 2002) heißt es, dass Kreativität nicht von intellektuellen Fähigkeiten, sondern von persönlicher Begabung und den gesellschaftlichen Bedingungen abhängt.

In der Heilpädagogik wird meist ein subjektzentrierter Ansatz bei der Definition von Kreativität genutzt, der einen Vergleich mit anderen Personen überflüssig macht. Für jede Person, ob mit oder ohne Behinderung, wird ein kreatives Potential angenommen, das sich nicht zwangsläufig mit der kreativen Performance deckt. Ein großer Unterschied zu anderen Definitionen ist der Blick auf den Nutzen von Kreativität. Im subjektzentrierten Ansatz spielt einzig der Nutzen für die ihre Kreativität nutzende Person eine Rolle und die damit einhergehende Selbstverwirklichung, Befriedigung und Gestaltung des eigenen Umfeldes. Theunissen und Großwendt empfehlen jedoch, die Umwelt nicht außer Acht zu lassen, sondern die Neuartigkeit eines kreativen Aktes für die Person und die Gesellschaft als gleichgestellt zu betrachten (Theunissen & Großwendt, 2013).

4.4.2 Kreativität und Spontaneität in der Schulbildung von Kindern mit Behinderung

Johnstone geht davon aus, dass im Bildungsprozess Kreativität und Spontaneität verloren gehen (Johnstone, 2014). Sternberg (2005) sieht eine Konzentration des weltweiten Bildungssystems auf Gedächtnis und analytische Fähigkeiten. Andere Fähigkeiten z.B. im Bereich der Kreativität würden nicht ausreichend beachtet. Auch Theunissen und Großwendt (2013) befürchten eine einseitige Bildung durch eine Orientierung auf die bloße Wissensvermittlung, nicht aber auf die Soft Skills. Außerdem sehen sie die Gefahr, dass wenn Kreativität im schulischen Kontext gefördert wird, dies nicht aus subjektzentrierter Sicht geschieht, sondern versucht wird, sie von außen zu steuern und sich hauptsächlich an wirtschaftlichen Interessen orientiert wird. Die Kreativität der Schüler und Schülerinnen soll wirtschaftlich nutzbar gemacht werden. Eine förderliche Wirkung auf Selbstverwirklichung, psychische Gesundheit und innere Befriedigung wird nicht angestrebt und die Kreativität somit funktionalisiert und eingeschränkt.

In den Lehrplänen in Baden-Württemberg sowohl der Grundschulen (KM BW, 2004a) als auch der Realschulen (KM BW, 2004b), Gymnasien (KM BW, 2004c) und verschiedener Arten von Sonderschulen (KM BW, 2008; KM BW, 2009; KM BW, 2010) ist Kreativität zwar in verschiedenen Kontexten als Lernziel angegeben, die selbstverantwortliche Umsetzung liegt jedoch bei den Lehrkräften.

Notwendig ist eine Bildung, die zu selbstgesteuertem und kreativem Lernen befähigt, ohne Kreativität zu instrumentalisieren. Jeder Person, ob mit oder ohne Behinderung, sollte es ermöglicht werden, das eigene kreative Potential zu nutzen (Theunissen & Großwendt, 2013).

Schulbegleitung und Arbeit an Sonderschulen oder an integrativen Schulen gehören zu möglichen Arbeitsfeldern von Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (BHP, 2010). Sie haben hierbei die Aufgabe, den jeweiligen Lerngegenstand insofern zu individualisieren, als der Schülerin oder dem Schüler eine Aneignung dessen möglich wird und handlungsorientierte Projekte für mehrere Lernende zu gestalten (Dieckmann, 2009). Bezieht man dies nun auf Kreativität und Spontaneität, so ist es die Aufgabe der Fachkräfte, den Kindern in der Gruppe und einzeln Angebote zur Verfügung zu stellen, die ihnen eine Entfaltung ihres kreativen Potentials ermöglichen.

In der Heilpädagogik werden Bildungsprozesse im Allgemeinen als offen verstanden und die Selbstverwirklichung der Lernenden angestrebt. Es müssen verschiedene subjektiv wichtige Erfahrungen ermöglicht werden, die dann vom Kind selbst in Beziehung gesetzt werden können. Vielfache Tätigkeiten und Teilhabemöglichkeiten sind für eine möglichst selbstständige, vom Lernenden selbst ausgehende Bildung eine Voraussetzung. Lehrkräfte sind dafür zuständig, diese zu strukturieren und zur Verfügung zu stellen (Störmer, 2009). Auf das Lernziel der Kreativität bezogen bedeutet das, dass ein Wissen um verschiedene Möglichkeiten der kreativen Betätigung und deren Zugänge notwendig ist, um dem Schüler individuelle Angebote machen zu können.

Heilpädagoginnen und -pädagogen haben neben der Schulbildung zur Aufgabe, Kindern und Jugendlichen passende Freizeitangebote zu ermöglichen, die ihnen das Ausüben von Hobbys erlauben (Dieckmann, 2009).

4.4.3 Kreativität und Spontaneität bei erwachsenen Menschen mit Behinderung

In der Erwachsenenbildung haben Heilpädagoginnen und -pädagogen die Aufgabe der Beratung und Organisation bezüglich einer Teilnahme, aber auch die Angebotsplanung und -durchführung (Dieckmann, 2009). Deren Ziele sind Stärkung in der Entscheidungsfindung, Identitätsentwicklung, Persönlichkeitsentfaltung und Teilhabe. Themen können unter anderem Selbstfindung, Selbsterfahrung und ästhetische Aktivitäten sein (Dieckmann, 2009). Grundsätzlich ist die Beachtung von Freiwilligkeit, Orientierung an den Bedürfnissen der Teilnehmenden und Partnerschaftlichkeit zwischen anbietenden und teilnehmenden Personen. Menschen mit Behinderung haben hier also unabhängig von fremdbestimmten Lernzielen und Förderplänen die Wahl, ob und für welches Angebot der Erwachsenenbildung sie sich entscheiden (Dieckmann, 2009). Sack bezeichnet auch die Theaterpädagogik als einen möglichen Bestandteil von Erwachsenenbildung (Sack, 2011).

In der Erwachsenenbildung kann also im Gegensatz zur Schulbildung selbst festgelegt werden, ob und wann die Person das Erreichen ihres kreativen Potentials als für subjektiv wichtig betrachtet

und entsprechende Angebote wahrnimmt.

Auch in der Freizeitgestaltung außerhalb von Bildungsangeboten spielen Kreativität und Spontaneität eine Rolle. In den unter 3.6 beschriebenen, von Opaschowski definierten Freizeitbedürfnissen finden sich unter anderem die kulturelle Teilhabe und kreative Entfaltung (Dieckmann, 2009). Die frei zur Verfügung stehende Zeit einer Person ist laut Theunissen und Wüllenweber (2013) darüber hinaus neben Subjektivität, Zufall, Intimität und Privatheit von Spiel und Spontaneität bestimmt. Kreativität und Spontaneität spielen also für eine erfolgreiche Freizeitgestaltung eine wesentliche Rolle. Heilpädagoginnen und -pädagogen kommt hierbei die Aufgabe zu, passende Angebote für Menschen ohne Behinderung auch für Menschen mit Behinderung zugänglich zu machen, dabei die behinderungsspezifischen Bedürfnisse zu beachten, zu beraten und zu vermitteln, Assistenz zu organisieren und selbst integrative Angebote zu gestalten (Dieckmann, 2009).

Hilfreich ist für Professionelle das Hintergrundwissen der Erschließung von Alltagskreativität, wie Csikszentmihalyi (2014) die subjektiv bedeutende Nutzung psychischer Energie für eine kreative Lebensweise bezeichnet. Er bezeichnet vier Haupthindernisse: Überforderung, Ablenkbarkeit, Mangel an Disziplin und Unkenntnis über die Möglichkeiten des Einsatzes von Kreativität. Die Basis stellen hier Interesse und Neugier dar. Er erklärt weitere Schritte der Erschließung von Alltagskreativität, auf die hier jedoch nicht näher eingegangen werden kann. Zeigt eine Person aber besondere Neugier an einem bestimmten Thema, können Heilpädagoginnen und Heilpädagogen auch hier helfen, das kreative Potential zu nutzen und mögliche Hindernisse gemeinsam mit dem betroffenen Menschen zu beseitigen.

4.4.4 Auswirkung einer Annäherung an das persönliche kreative Potential bei Menschen mit geistiger Behinderung

Heilpädagogisches Handeln beinhaltet Erleichtern und Ermöglichen von Entwicklungsprozessen, die vorhandene Fähigkeiten sichtbar machen sollen (Biewer, 2010). Im Falle der Kreativität und Spontaneität geht es dabei um das Ausschöpfen des kreativen Potentials.

Es stellt sich außerdem die Frage, inwiefern sich eine Steigerung der Kreativität und Spontaneität auf die allgemeine Entwicklung und den Alltag von Menschen mit geistiger Behinderung auswirkt.

Die Förderung von Kreativität wirkt sich laut einer Studie von Schuppener positiv auf Identitätsbildung, Selbstkonzept und Autonomie von Menschen mit geistiger Behinderung aus (Schuppener, 2005). In der Methode des Problemlösetrainings nach Agran und Wehmeyer werden mit Menschen mit geistiger Behinderung nach der Analyse eines zu bearbeitenden Problems Brainstormings durchgeführt, in denen spontane Antworten gesammelt werden und im Anschluss

eine passende Lösung herausgesucht und durchgeführt wird. Hier wird die Spontaneität und Kreativität der Teilnehmenden also neben analytischen Fähigkeiten als eine Grundlage für die Problemlösung vorausgesetzt (Franz, 2013).

Kreative Aktionen können nicht nur bei der kreativen Person selbst, sondern auch beim Umfeld Glücksgefühle auslösen (Theunissen & Großwendt, 2013). Csikszentmihalyi (2014) erklärt außerdem, dass Alltagskreativität durch einen Flow zu mehr Freude in Alltagsaktivitäten führt.

Kreativität und durch die starke Abhängigkeit voneinander auch Spontaneität führen also sowohl zu einer Kompetenzerhöhung als auch zu einer größeren Freude in der kreativen Aktivität und im Alltag.

5. Theaterprojekt

Improvisationstheater mit Menschen mit geistiger Behinderung wurde bisher kaum durchgeführt oder zumindest nicht dokumentiert. Daher können zur Forschung keine Daten aus bereits bestehenden Aufzeichnungen herangezogen werden. Es wurde also ein neues Projekt erarbeitet und durchgeführt, um mit Menschen mit Behinderung Improvisationstheater zu spielen, die Beobachtungen zu protokollieren und mit Hilfe einer mit Grounded Theory erarbeiteten Skala auszuwerten.

5.1 Projekt- und Personenbeschreibung

Grundlage für die durchgeführte Forschung bildet ein Theaterprojekt, welches von Oktober 2015 bis Juni 2016 im Wohnheim *Haus Heiliger Patrick* in der Region Südbaden für Menschen mit geistiger und mehrfacher Behinderung von der Studentin gemeinsam mit der Theaterpädagogin Susi angeleitet wurde, die zuvor mit der Theatergruppe schon mehrere Stücke erarbeitet hat. Alle Namen wurden in der vorliegenden Arbeit aus Datenschutzgründen geändert.

5.1.1 Projektbeschreibung

Die Theatergruppe *Wolkenreiter*, in deren Rahmen das Projekt durchgeführt wurde, besteht schon seit mehreren Jahren. Sie wurde für das Projekt ausgewählt, weil die teilnehmenden Personen sehr verschiedene Fähigkeiten und Charaktereigenschaften aufweisen. Es sind z.B. sowohl sprechende als auch nicht-sprechende Personen beteiligt, Menschen mit nahezu uneingeschränkter Motorik, aber auch Personen, die auf Hilfsmittel angewiesen sind. Daher ist das Ergebnis der Untersuchungen mit größerer Wahrscheinlichkeit auf eine breitere Anzahl von Menschen mit geistiger Behinderung anwendbar. Außerdem haben alle Personen zuvor schon an der Theatergruppe teilgenommen, haben also Interesse an und Erfahrungen mit der kulturellen Betätigung oder es wurde eine positive Auswirkung auf die Stimmung der Personen festgestellt. An einem Improvisationstheaterprojekt hat keine der Personen zuvor teilgenommen. Bisher wurde während der Probenphase jeweils ein Stück erarbeitet. In dieser Saison leitete die Studentin gemeinsam mit der Theaterpädagogin, die zuvor schon drei Stücke mit der Gruppe fertiggestellt und aufgeführt hatte, die wöchentlichen Proben, die jeweils eineinhalb Stunden dauerten. In diesem Jahr wurde die Methode des Improvisationstheaters nach Keith Johnstone angewandt und somit basierte auch die traditionell stattfindende Aufführung darauf. Den interessierten Schauspielenden wurde vor Beginn des Projektes erklärt, was Improvisationstheater ist und nachgefragt, ob sie das umsetzen möchten. Keiner lehnte es ab und einige bezeugten besonderes Interesse. Das Projekt startete im Oktober 2015 und endete im Juni 2016. Die Zeit bis zur Aufführung war im Verlauf in

drei Phasen unterteilt. Zuerst wurden Grundlagen des Improvisationstheaters vermittelt und verschiedene Spiele ausprobiert. Im Anschluss wurden auf die Gruppe zugeschnittene Spiele tiefergehend erarbeitet. In der letzten Phase wurden einzelne Spiele und auch die jeweils spielenden Personen ausgewählt und entsprechende Kompetenzen trainiert, welche für den Auftritt wesentlich sind. Im Anschluss an jede Probe gab es ein kurzes Gespräch zwischen der Theaterpädagogin und der Studentin. Der Verlauf der einzelnen Proben wurde jeweils direkt danach protokolliert oder spätestens am nächsten Tag, aufbauend auf Notizen die im Anschluss zur Probe gemacht wurden. Im Juni fand eine halbstündige Aufführung mit sechs Spielen statt.

5.1.2 Personenbeschreibung

Die teilnehmenden Personen leben auf den drei Wohngruppen des Wohnhauses. Alle haben bereits an mindestens einer Stückerarbeitung der Theatergruppe, inklusive Aufführung, teilgenommen. Im Folgenden ist eine kurze Beschreibung und Charakterisierung der Personen zu lesen.

Alma, Jana und Nathan wohnen auf der Gruppe Regenbogen, Heidi auf Gruppe Wasserfall und Ahmed, Dominik, Fritz, Johann, Pascal, Sieglinde, Svenja und Tim auf Gruppe Sonnenblume.

5.1.2.1 Gruppe Regenbogen

Alma ist Anfang 40 und sucht hauptsächlich Kontakt zu den Betreuerinnen und Betreuern auf der Gruppe, weniger zu den Mitbewohnerinnen und -bewohnern. Eine Ausnahme ist der häufige Kontakt zu Nathan, der hauptsächlich auf gegenseitigem Necken und den häufig geäußerten Bedenken von Almas Seite basiert, er würde bevorzugt werden. Sie hat einen starken Willen. Sie ist angestellt in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung. Ihre Behinderung wird durch Trisomie 21 vor allem in Bereichen der Kognition sichtbar. Im körperlichen Bereich zeigt sich starkes Übergewicht.

Jana ist Anfang 40 und liebt es, Klavier zu spielen und zu tanzen. Sie verhält sich meist sehr ruhig. Durch ihre russische Abstammung spricht sie neben Deutsch auch Russisch, aber insgesamt relativ wenig und leise. Auch sie arbeitet in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung. Ihre Motorik ist nahezu uneingeschränkt. Sie führt meist gleichförmige Bewegungen wie Wasch- oder Klopfbewegungen der Hände sowie tonlose Lippenbewegungen aus und richtet ihre Aufmerksamkeit oft erst nach direkter Ansprache auf andere Dinge. Ihre Behinderung betrifft vor allem kognitive Bereiche.

Nathan ist 50 Jahre alt und hat einen starken Bezug zum christlichen Glauben. Er ist ausgeglichen und nimmt viel Rücksicht auf seine Mitbewohnerinnen und -bewohner. Aber Alma neckt er gern, manchmal über deren Grenzen hinaus. Auf Streit, auch mit anderen Personen, lässt er sich aber

meist nicht direkt ein. Die behindernden Auswirkungen der Trisomie 21 werden vor allem im kognitiven Bereich sichtbar. Seine Motorik ist nahezu uneingeschränkt.

5.1.2.2 Gruppe Sonnenblume

Ahmed, Anfang 30, ist meistens mit einem Bleistift in der Hand anzutreffen, der als Telefon, Zigarette oder was er auch sonst gerade benötigt, dient. Auf Festen stellt er oft ein Mikrofon dar, um eine Rede zu halten. Die Worte sind zwar meist fürs Umfeld nicht verständlich, was mitunter, neben der undeutlichen Sprache auch an seiner türkischen Abstammung liegt, doch die Stimmelmelodie setzt er sehr geschickt ein. Er bewegt sich langsam und wirkt stets hochkonzentriert auf das, was er gerade tut. In den letzten Aufführungen der Theatergruppe hat er den Großteil der Aufmerksamkeit auf sich gezogen, da er gern auf der Bühne steht und unvorhergesehen neue Elemente einbaut. Seine Behinderungen werden durch Trisomie 21 verursacht und sind in erster Linie kognitiver Natur.

Dominik, Anfang 40, mag es zu singen und lacht häufig. Er hat starke Emotionen und möchte alles möglichst schnell erledigen, wobei ihm häufig die Spastik in seinen Armen und Beinen im Wege steht. Auf sich aufmerksam zu machen bedeutet für ihn eine große Kraftanstrengung und wird daher mitunter unterlassen. Seine Sprache ist meist auf einzelne Worte beschränkt, für die er viel Zeit braucht, um sie zu formen. Je nach Tagesform geht er am Rollator, wird gestützt oder läuft auch einige Schritte frei. Durch angeborene, aber auch erworbene Behinderungen ist sein Handeln im Bereich der Kognition und der Motorik eingeschränkt.

Fritz, 40 Jahre alt, liebt es, mit Frauen mit und ohne Behinderung zu flirten, was ihm nicht selten gelingt. Seine Behinderungen geraten dabei oft völlig in den Hintergrund, bis auf einen unsicheren Gang sieht man sie ihm nicht an. Kognitive Einschränkungen nimmt sein Gegenüber dabei oft überhaupt nicht wahr, sie werden erst deutlicher, wenn man ihn besser kennen lernt. Eine weitere Leidenschaft sind Autos.

Johann, Mitte 40, ist meist ruhig und wirkt unsicher, ist aber sehr aufmerksam. Er arbeitet in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung und sticht dort durch besonderen Fleiß hervor. Seine Freizeit verbringt er gern allein, z.B. auf Spaziergängen. Er genießt aber auch die Gesellschaft anderer Personen. Wird es aber zu lang oder laut, möchte er sich oft zurückziehen, weil es ihm zu viel wird. Sich eine Überlastung einzugestehen und zu verbalisieren fällt ihm aber oft schwer.

Pascal ist ein sehr fröhlicher junger Mann Ende 20. Er mag Musik und lacht viel. Durch seine komplexe Behinderung sitzt er im Rollstuhl, seine Arme und Beine bewegt er kaum selbst. Seinen rechten Arm kann er etwas auf und ab bewegen, setzt ihn aber bisher kaum gezielt ein. Er kommuniziert hauptsächlich durch Mimik und kann seine Gefühle damit klar ausdrücken.

Sieglinde, Ende 50, ist eine ruhige und humorvolle Frau. Sie läuft am Rollator, was aber eine große Anstrengung und einen hohen Zeitaufwand für sie bedeutet. Zum Aufstehen und Hinsetzen benötigt sie Hilfe und eine aufrechte Körperhaltung zu bewahren fällt ihr schwer. Sie arbeitet in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung.

Svenja, Mitte 30, liebt Babys und Tiere. Sie sammelt Kuscheltiere und DVDs. Ereignisse aus den Weltnachrichten oder auch Unfälle oder Tod in ihrem Umfeld nehmen ihre Gedanken oft sehr ein, was sie auch körperlich belastet. Ihr Autismus wird hauptsächlich in den sozialen Unsicherheiten deutlich, die vor allem in übermäßigem Entschuldigen und häufigem Nachfragen sichtbar werden. Sie kann aber auch sehr zornig und laut werden.

Tim, Mitte 20, ist sehr fröhlich, macht viele Späße und schaut sehr gern Fußball. Er ist sehr gesellig und aufgeschlossen. Er arbeitet in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung. Tim hat Trisomie 21 und ist motorisch geschickt. Er redet mitunter ungewöhnlich schnell und undeutlich.

5.1.2.3 Gruppe Wasserfall

Heidi, Ende 50, hat immer ein nettes Lächeln auf den Lippen. Meist zeigt sie ihren Gesprächspartnern ihre lackierten Fingernägel oder bittet um eine neue Farbe. Sie mag Fritz sehr gern, was er meist nicht erwidert. Ihr Übergewicht erschwert es ihr aufzustehen, meist sitzt sie. Sie mag es nicht, ihre Hörgeräte zu tragen, redet aber auch selbst nur, wenn sie sie trägt. Sie hat Trisomie 21 und arbeitet in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung.

5.2 Forschungsinhalt

Nun stellt sich die Frage, ob die Methode des Improvisationstheaters auch für Menschen mit geistiger Behinderung geeignet ist, um die Fähigkeiten im Bereich der Kreativität und Spontaneität zu erhöhen. Die Betrachtung der persönlichen Entwicklung ist nicht Zeichen einer eher abzulehnenden Förderpädagogik der Freizeit wie sie Dieckmann (2009) beschreibt, sondern findet bei jedem erfolgreich durchgeführten Improvisationstheater statt, egal welche Personengruppe teilnimmt. Darin zeigt sich also auch eine grundsätzliche Eignung des Improvisationstheaters für die teilnehmenden Personen. Jedoch findet das eher intuitiv statt, als nach festen Standards (Johnstone, 2014). Um eine mögliche Entwicklung auch nach wissenschaftlichen Standards festhalten zu können, muss eine Möglichkeit erarbeitet werden, um die Kreativität und Spontaneität in den verschiedenen Phasen des Projektes sowie die grundsätzliche persönliche Eignung für das Improvisationstheater zu erkennen.

Es leitet sich aus diesen Überlegungen folgende Forschungsfrage ab:

Ist Improvisationstheater nach Keith Johnstone geeignet als Methode zur Steigerung der Kreativität

und Spontaneität bei Menschen mit geistiger und mehrfacher Behinderung im Rahmen einer Theatergruppe in einem Wohnheim?

5.3 Forschungsethik

Ethische Fundierung ist eine elementare Voraussetzung für eine gelungene Forschung. Sie ist in der Heilpädagogik auf Grund des breiten Spektrums der Fähigkeiten der Personen bedeutender als in anderen verwandten Professionen wie der sozialen Arbeit (Kulig & Theunissen, 2010). Atteslander bezeichnet drei Bereiche der Forschungsethik in Bezug auf Beobachtungssituationen: den Forschungsprozess, dessen Zweck und die resultierenden Konsequenzen. Im Prozess muss besondere Rücksicht genommen werden auf Selbstbestimmtheit und Aufklärung der Teilnehmenden. Der Zweck der Forschung darf nicht unmoralisch oder eigennützig sein. Mögliche Konsequenzen der Veröffentlichung von Ergebnissen sind dann ethisch fragwürdig, wenn sie die teilnehmenden Personen in irgendeiner Weise schädigen können. Außerdem ist es bei der teilnehmenden Beobachtung möglich, in Interessenkonflikte mit dem Forschungsziel zu kommen (Atteslander, 2010). Die konkrete Umsetzung im Projekt wird später in der Reflexion aufgegriffen (insbesondere 6.1.1 und 6.1.2).

5.4 Methodik

Koch & Ellinger empfehlen die Forschungsmethode nach dem Untersuchungsgegenstand auszuwählen (Koch & Ellinger, 2015). Bei der Auswahl der Methodik für diese Forschung waren außerdem verschiedene Faktoren von Bedeutung, z.B. die Eignung für Menschen mit Behinderung, Umsetzbarkeit während der eigenen Teilnahme der Forscherin am Projekt, welches unweigerlich durchgeführt werden musste, weil bisher keine Daten zum Thema vorliegen.

Kulig und Theunissen schließen Verfahren, die auf der Sprache basieren, für Menschen mit Behinderung aus, wenn entweder die Sprachproduktion nicht möglich oder die kognitive Verarbeitung und angemessene Beantwortung der Fragestellungen erschwert ist. Auch eine häufig zu beobachtende Tendenz, Fragen zu bejahen, kann problematisch sein. Sie empfehlen Beobachtung oder Triangulation von Beobachtung und der Analyse von Dokumenten zur Person oder Interviews mit Angehörigen. Bei der alleinigen Befragung von Angehörigen ist eine niedrige Validität zu erwarten, da subjektive Eindrücke zu den Personen oft stark voneinander abweichen (Kulig & Theunissen, 2010).

Die Durchführung eines diagnostischen Tests bei den teilnehmenden Personen wurde ausgeschlossen, da ein entsprechender, auf alle Personen anwendbarer Test nicht zu finden war. Außerdem sollten auch Aspekte der grundsätzlichen Durchführbarkeit von Improvisationstheater

berücksichtigt werden.

Daher fiel die Entscheidung auf das Protokollieren aller Proben. Da die gesamte Theatergruppe in derselben Wohneinrichtung lebt, könnten sich auch dort stattfindende Ereignisse Einfluss auf die Proben haben. Würden nur wenige Proben herausgegriffen, könnte dies zu einer Verfälschung der Ergebnisse führen. Daher werden alle stattfindenden Proben dokumentiert. Sowohl Handlungen der einzelnen Personen als auch die Interaktionen in der Gruppe wurden festgehalten.

Die Auswertung fand mit Grounded Theory statt. Hier wird die Eingebundenheit der protokollierenden Person genutzt, um die Datenerhebung und -auswertung aufeinander Bezug nehmen zu lassen (Truschkat, Kaiser & Reinartz, 2005). Es ist außerdem erwünscht, dass sie das zu erforschende Umfeld nicht nur beobachtet, sondern auch aktiv teilnimmt und Veränderung am Feld vornimmt (Breuer, 2010). So können im Sinne der Zirkularität schon während der Datenerfassung, aufbauend auf den Erkenntnissen aus den ersten Protokollen, bestimmte Schwerpunkte gelegt und gezielter dokumentiert werden, anstatt eine Fülle an Daten anzuhäufen. Außerdem wurde, wie bei Strauss und Corbin, theoretisches Vorwissen nicht ausgeblendet, sondern einbezogen (Truschkat, Kaiser & Reinartz, 2005).

Es zeigte sich in der konkreten Projektauswertung (siehe Anhang auf CD), dass eine hierarchische Anordnung in den herausgearbeiteten Aspekten besteht, die zu Skalen geordnet werden können. Daher wurden Ordinalskalen gebildet, auf die Protokolle angewendet und anschließend qualitativ ausgewertet. Die Notwendigkeit einer Ergänzung durch eine zweite Methodik wurde also erst im Verlauf deutlich. Da es sich um eine Längsschnittstudie handelt, konnten so die Protokolle der einzelnen Phasen effektiver miteinander verglichen werden. Als Vorteil der Triangulation zeigte sich auch, dass die Vergleichbarkeit unter den Sequenzen durch die Anwendung der Skalen erhöht wurde. Der Prozess wurde insofern in die Zirkularität der Grounded Theory einbezogen, dass eine erneute Überarbeitung der Skalen jederzeit möglich war.

Ratz bezeichnet die Vorteile einer Triangulation qualitativer und quantitativer Methoden mit dem Kompensieren der Schwächen der einzelnen Methoden, aber auch der Möglichkeit, breitere Erkenntnisse zu erhalten. Wird, wie hier, zuerst die qualitative, dann die quantitative Methodik angewendet, wird das als Exploration bezeichnet. Es werden hier die Hypothesen, die für eine quantitative Studie nötig sind, zuerst mit Hilfe eines qualitativen Vorgehens aufgestellt (Ratz, 2015). Im Folgenden werden die theoretischen Grundlagen der genutzten Forschungsmethoden erklärt und anschließend das konkrete Vorgehen dargestellt.

5.4.1 Teilnehmende Beobachtung

Unterschieden wird zwischen einer verdeckten und einer offenen Beobachtungssituation. Bei einer

offenen Beobachtung wissen die Teilnehmenden um die Beobachtung, in einer verdeckten nicht (Atteslander, 2010).

Eine qualitative Beobachtung unterscheidet sich von einer quantitativen durch den Grad der Strukturierung, wobei eine qualitative Studie weniger und eine quantitative Studie stärker strukturiert ist (Atteslander, 2010). Außerdem müssen bei einer quantitativen Beobachtung im Gegensatz zur qualitativen Beobachtung zuvor Hypothesen festgelegt werden, die überprüft werden sollen (Leisering, 2015).

Aber auch innerhalb der qualitativen Beobachtung sind Spielräume gegeben. So kann zum Beispiel auch in qualitativer Beobachtung mit Beobachtungskategorien gearbeitet werden, was die Beobachtungssituation quantifizierbar, kontrollierbar, wiederholbar und vergleichbar macht, aber es muss dafür ein großes Wissen übers Feld vorliegen. Sie sind aber im Verlauf nicht mehr veränderbar und müssen schnell anwendbar sein. Zeigen sich im Forschungsverlauf neue Aspekte, werden sie als unbedeutend eingestuft, da sie nicht ins Kategoriensystem passen (Atteslander, 2010). Das entspricht einer strukturierten/standardisierten Beobachtung. Eine unstrukturierte/nicht standardisierte Beobachtung hingegen lässt die Kategorien entweder bis zur Datenerhebung oder bis zur Auswertung offen (Leisering, 2015).

Um eine Beobachtung durchführen zu können, müssen vorab Details zu Beobachtungsfeld, Beobachtungseinheiten, Beobachter und den beobachteten Personen festgelegt werden (Atteslander, 2010). Hierfür kann entweder ein passendes Feld aufgesucht oder selbst hergestellt werden (Breuer, 2010). Es soll möglichst heterogen sein (Leisering, 2015).

Außerdem ist das Maß der Teilnahme der beobachtenden Person von Bedeutung. Es wird zwischen passivem und aktivem Beobachter unterschieden. Passive Beobachter nehmen ausschließlich die Rolle des Forschers ein, aktive nehmen auch eine Rolle im Feld an (Atteslander, 2010). Leisering nennt vier Stufen des Maßes der Teilnahme bei der teilnehmenden Beobachtung:

- Vollständiger Beobachter/Vollständige Beobachterin
- Beobachter als Teilnehmer/Beobachterin als Teilnehmerin
- Teilnehmer als Beobachter/Teilnehmerin als Beobachterin
- Vollständiger Teilnehmer/Vollständige Teilnehmerin (Leisering, 2015).

Bei der Teilnahme des Forschers am Feld muss die Problematik eines ausgewogenen Verhältnisses zwischen Distanz und Teilnahme beachtet werden (Atteslander, 2010). Breuer begründet die Schwierigkeit bei der Teilnahme am Forschungsfeld damit, sowohl empathisch am Feld teilzunehmen als auch eine reflektierende Distanz zu wahren. Allerdings sieht er es trotzdem als wesentlich an, nah am Feld zu sein und teilzunehmen, solange man reflektiert bleibt und sich nicht

vom Feld vereinnahmen lässt. Eine Möglichkeit, um dabei Daten festzuhalten, sind Beobachtungsprotokolle (Breuer, 2010).

5.4.2 Protokollieren

Atteslander empfiehlt ein direktes Protokollieren einer Beobachtung am selben oder spätestens am nächsten Tag. Er rät davon ab, Aufnahmegeräte zwischen zu schalten, da die Situationen dadurch einen unnatürlichen Charakter bekommen würden (Atteslander, 2010). Breuer schließt eine technische Aufzeichnung nicht aus. Video- oder Audioaufzeichnungen müssen allerdings im Anschluss transkribiert werden, was einen nicht unerheblichen Arbeitsaufwand darstellt (Breuer, 2010). Protokolliert werden können z.B. Interaktionen, stattfindende Situationen, Reaktionen der Personen und Beobachtung hinsichtlich der tatsächlichen Umsetzung von Gesagtem (Atteslander, 2010). Parallel zum Protokollieren empfiehlt Breuer die Anfertigung eines Forschungstagebuchs, in welchem die forschende Person Gedanken und Eindrücke aller Art festhält. Dies soll die Selbstreflexion fördern und Ideen für später festhalten (Breuer, 2010). Selbstreflexion ist auch ständig angebracht bei der Auswahl des (nicht) zu Dokumentierenden. Es muss hinterfragt werden, welche Gründe diese Auswahl hat, ob sie z.B. persönlicher, wissenschaftlicher oder gesellschaftlicher Natur sind (Breuer, 2010).

5.4.3 Grounded Theory

Die Auswertung mit Grounded Theory hat es zum Ziel, neue Theorien zu entwickeln sowie Konzepte und Hypothesen aufzustellen (Lamnek, 2005). Entstanden ist die Vorgehensweise in der Soziologie. Glaser und Strauss haben die Grounded Theory gemeinsam entwickelt, im Verlauf aber unterschiedliche Ansichten ausgebildet, die sich vor allem hinsichtlich des Einbezugs von Vorwissen unterscheiden (Schröer & Schulze, 2010).

5.4.3.1 Vorgehen

In der Grounded Theory findet die Wissensgewinnung in einer hermeneutischen Spiralbewegung zwischen Datensammlung, Konzeptbildung, Modellentwurf und dessen Prüfung statt (Breuer, 2010). Diese Zirkularität ermöglicht eine wiederholte Überprüfung von verschiedenen vorübergehenden Hypothesen, also den Beziehungen zwischen Kategorien und ihren Dimensionen (Lamnek, 2005). Dies wird aus der nachfolgenden Abbildung ersichtlich.

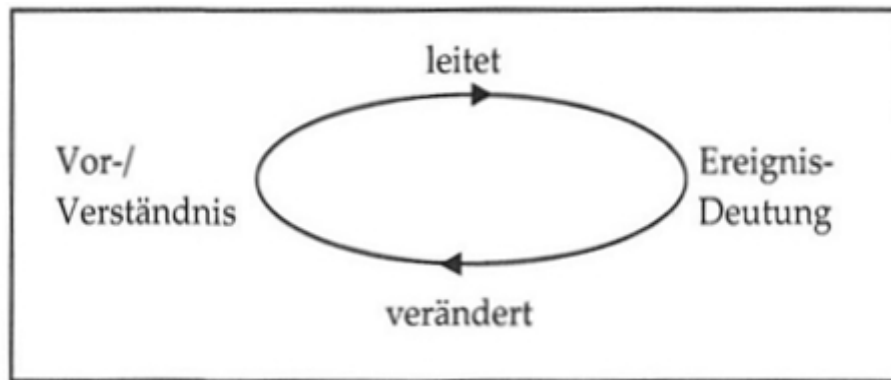


Abbildung 1: Hermeneutischer Zirkel (Breuer, 2010, S. 48)

Hierbei spielt das Theoretical Sampling eine Rolle, wonach das Forschungsdesign nicht komplett von Anfang an festgelegt ist, sondern eine Offenheit aufweist. So kann die forschende Person sich von den Daten und daraus resultierenden Erkenntnissen leiten lassen. Entscheidungen werden mitunter erst im Laufe des Prozesses getroffen. Das kann zum Beispiel die Fokussierung oder Stichprobenauswahl betreffen (Breuer, 2010). Während des gesamten Verlaufs werden Memos angefertigt, um Einfälle festzuhalten (Schröder & Schulze, 2010).

Zur Auswertung werden nacheinander oder auch überschneidend verschiedene Formen des Kodierens verwendet. Diese sind das offene, axiale und selektive Kodieren (Breuer, 2010). Es werden aus den Daten zuerst Codes, dann Kategorien gebildet, die so oft wie nötig auf den Text angewendet und verfeinert werden, bis sich eine Kernkategorie zeigt, auf deren Basis ein Modell entsteht und daraufhin eine Theorie gebildet werden kann (Böhm, 2007).

Das zirkuläre Vorgehen wird erst dann beendet, wenn eine Sättigung der Theorie stattgefunden hat (Schröder & Schulze, 2010). Ziel des Kodierens ist also das Aufbrechen der Daten um sie in verallgemeinerter und theoretisch unterfütterter Art und Weise erneut in Kategorien zusammenzusetzen. Grundlage hierfür ist das Konzept-Indikator-Modell, nach welchem sichtbare Phänomene im Alltag Indikatoren für allgemeingültige Konzepte sind. (Breuer, 2010). Codes und Kategorien sollen gleichzeitig gegenstandsnah und abstrakt, also weder nur zusammenfassend noch völlig losgelöst von den Daten sein (Breuer, 2010).

Die vorgeschlagene Reihenfolge der Kodiervorgänge ist nur als Orientierung, nicht aber als strikte Anleitung zu sehen, sodass sowohl aus der Natur der Daten heraus, als auch durch den Forschungsstil des jeweils Durchführenden unterschiedliche Schwerpunkte entstehen können (Breuer, 2010). Die möglichen Vorgehensweisen werden aus der nachfolgenden Abbildung ersichtlich.

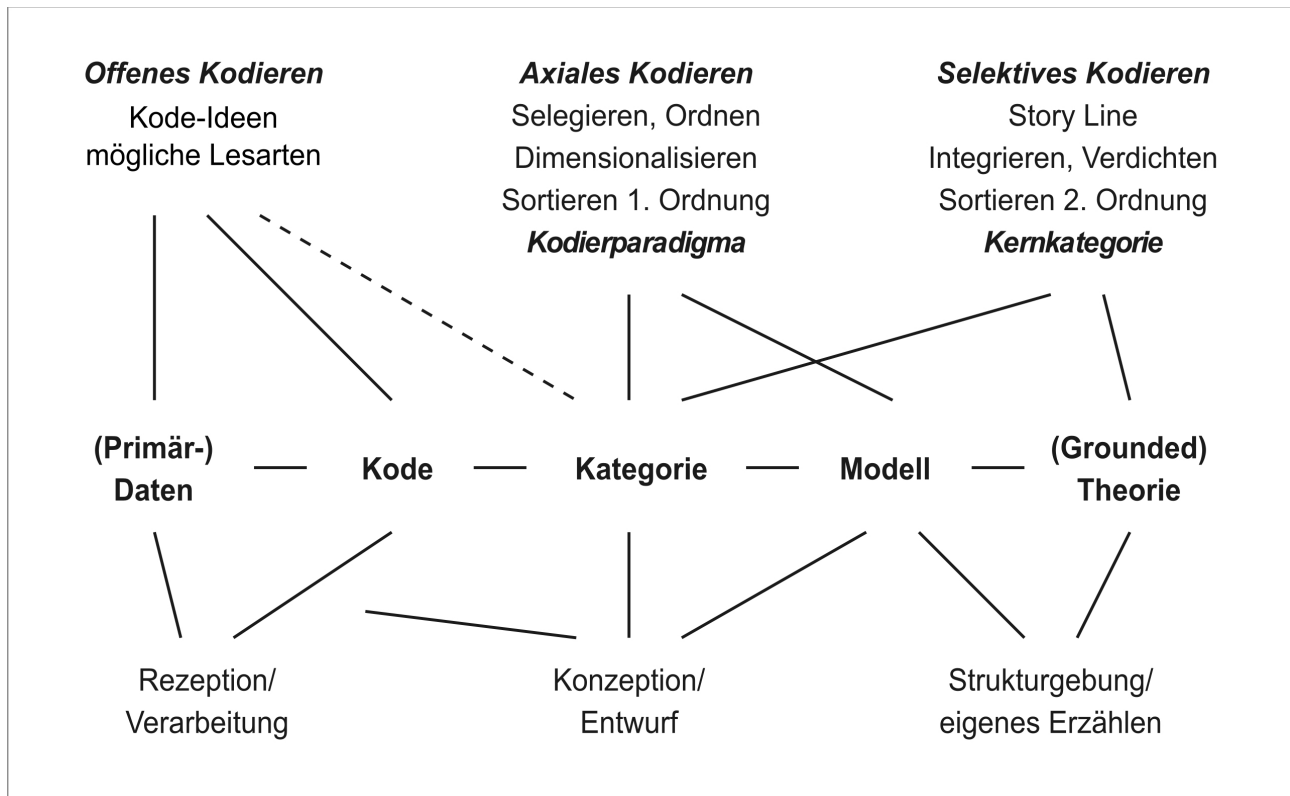


Abbildung 2: Vorgehensweise in der Grounded Theory (Breuer, 2010, S.76)

Das offene Kodieren fragt nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Phänomenen in den Daten durch die komparative Analyse (Ellinger, 2015). Es werden Oberbegriffe, sogenannte Codes, zugeordnet in einer Art datenbasiertem Brainstorming. Es werden hierbei Fragen an den Text gestellt. Es eignen sich alle W-Fragen. Unterschieden wird zwischen theoretischen Codes und In-vivo-Codes. Theoretische Codes beziehen sich auf bereits vorhandene wissenschaftliche Konzepte, wohingegen In-vivo-Codes auf Aussagen und Bezeichnungen der beobachteten Personen basieren. Es ist auch möglich, dass verschiedene Deutungen der erfassten Situationen nebeneinander bestehen. Im Verlauf werden Kategorien deutlich, denen die Codes zugeordnet werden können. Möglich ist es auch, Dimensionen der Daten zu erfassen und sie in Reihenfolgen zu bringen, z.B. in Intervall- oder Ordinalskalen, oder Merkmale in Nominalskalen zu erfassen (Breuer, 2010).

Beim axialen Kodieren werden die aufgebrochenen Daten erneut zusammengefügt. Ordnungen können hierbei mit Hilfe des Paradigmatischen Modells/Kodierparadigmas, von Kodierfamilien, Bedingungsmatrix und der Typenbildung entstehen (Breuer, 2010).

Im Paradigmatischen Modell, welches von Strauss bzw. Strauss und Corbin empfohlen wird (Schröer & Schulze, 2010), wird von einer Kausalität zwischen Eigenschaften sichtbarer Phänomene ausgegangen. Entscheidend sind Ursachen, direkte Eigenschaften des Kontextes, intervenierende Bedingungen (breitere Kontextmerkmale wie Zeit), Strategien und Konsequenzen

(Breuer, 2010).

Arbeitet man mit den von Glaser empfohlenen Kodierfamilien, so gibt es eine größere Offenheit in Bezug auf die Anzahl der Möglichkeiten. Familien können beispielsweise in Bezug auf Kausalität gefunden werden, was in etwa dem Paradigmatischen Modell entspricht. Prozess-Familien teilen sich einen gemeinsamen Verlauf, Grad-Familien gleichen sich in Bezug auf das Ausmaß eines Aspektes. Außerdem gibt es Dimensions-Familien, Typen-Familien, Strategie-Familien, Interaktions-Familien (z.B. Wechselwirkungen), Identitäts- und Selbstkonzept-Familien und Kultur-Familien (Breuer, 2010) sowie Konsensfamilien (z.B. Übereinstimmung, Befolgen von Anweisungen) und qualitative Sprung-Familien (z.B. Übersteigen einer Obergrenze) (Böhm, 2007). Insgesamt hat Glaser 18 Kodierfamilien vorgeschlagen (Schröer & Schulze, 2010).

In der Bedingungsmatrix wird eine Über- und Unterordnung von Ebenen, die sich im Ausmaß der Inklusivität unterscheiden, angenommen. So beinhaltet die internationale Ebene die nationale, diese die Gemeinde, diese wiederum Organisationen und Institutionen, es folgen Teile der Organisationen und Institutionen, die Gruppe und die Einzelperson, die Interaktion und die Handlung. Hierbei werden Ursachen und Konsequenzen sichtbar (Breuer, 2010).

Bei der Typenbildung entstehen Typen aus den Codes, die abstrahiert und strukturiert sind, aber deren Häufigkeit oder Rangfolge unerheblich sind. Phänomene lassen sich im untersuchten Bereich in sie einsortieren. Möglichkeiten hierfür sind Strukturtypen wie das biologische Geschlecht einer Person, Prozesstypen, die den zeitlichen Verlauf verdeutlichen, z.B. in Lebensphasen oder Extremtypen, die eine Einordnung zwischen zwei Extremen fordern (Breuer, 2010).

Es folgt im Regelfall das selektive Kodieren, welches eine höhere Abstraktion in Form einer Kern- oder Schlüsselkategorie anstrebt. Die Schritte des selektiven Kodierens sind die Offenlegung des roten Fadens, das Verbinden relevanter Kategorien, Sichtbarmachen von Verbindungen auf dimensional Ebenen, die Überprüfung durch die Daten und bei Bedarf erneute Überarbeitung von Kategorien. Die Kernkategorie sollte häufig vorkommen und sich mit möglichst vielen anderen Theorien in Bezug setzen lassen (Breuer, 2010).

5.4.3.2 Rolle des Vorwissens

Die Ansichten von den Gründern Strauss und Glaser haben sich im Laufe der Zeit vor allem hinsichtlich der Rolle des Vorwissens auseinander entwickelt. Glaser sieht die größtmögliche Freiheit der forschenden Person von Vorwissen, Theorien und Erfahrungen als Voraussetzung für eine hochwertige Forschung. Somit kann eine große Offenheit in der Auswertung gewährleistet werden. Strauss bzw. Strauss und Corbin empfehlen den reflektierten Einbezug und die Nutzung dieses Wissens (Schröer & Schulze, 2010). Diese Unterscheidung wird zwischen den von Glaser

empfohlenen Kodierfamilien und dem von Strauss bzw. Strauss und Corbin entwickelten Kodierparadigma deutlich. Die Kodierfamilien sollen eine größtmögliche Offenheit ermöglichen, wohingegen das Kodierparadigma einen theoretischen Rahmen gibt und die Forschungsarbeit erleichtert (Breuer, 2010).

Strauss und Corbin sehen im Umgang mit Fachliteratur die Vorteile, dass sie die theoretische Sensibilität fördert, eine weitere Datenquelle neben den eigenen Aufzeichnungen bietet, weil sie Fragen aufwerfen kann, die in die Forschungsarbeit eingebracht werden können, sie die Auswahl der Stichprobe erleichtert und hilft die Forschungsergebnisse sinnvoll einzuordnen. Sie empfehlen außerdem den Blick über die Fachliteratur hinaus auf andere Genres, wie z.B. Romane und andere Medien wie Filme oder Theaterstücke (Breuer, 2010).

5.4.3.3 Rolle der forschenden Person

Der Forscher ist in der Grounded Theory stark als Subjekt beteiligt. Das Forschungsergebnis wird von Breuer als persönlich-subjektiv geprägt bezeichnet. Einfluss haben der persönliche Standpunkt, die Wahrnehmung aus dem eigenen Blickwinkel heraus, der Einfluss der gewählten Instrumente und der eigenen Sinne sowie die tatsächliche Forschungssituation. Es muss also von einer Perspektivität ausgegangen werden, die jedoch an sich nicht negativ ist, sondern verschiedene Lesearten von unterschiedlichen Personen ermöglicht und somit als Erkenntnisquelle genutzt werden kann. Daher können eine Zusammenarbeit mehrerer forschender Personen sowie der Blick auf die Sichtweisen der Personen im Forschungsfeld gewinnbringend sein (Breuer, 2010).

Die forschende Person muss daher eine hohe Reflexionsbereitschaft und Selbstaufmerksamkeit aufweisen, die Bereitschaft sich Wissen zur zu erforschenden Thematik anzueignen sowie Empathie und Sensibilität im Forschungsfeld. Breuer bezeichnet hier die Grenzen zwischen Wissenschaft und Kunst als unscharf und Kreativität und literarisch-ästhetische Kompetenz als bedeutungsvoll. Selbstreflexion kann gefördert werden durch das Führen eines Forschungstagebuchs, nachträgliches Überdenken der stattgefundenen Situationen, möglichst in einem Team und den Austausch bezüglich der Erfahrungen mit der Methodik. Sie muss zum Beispiel stattfinden, um die eigene Rolle im Forschungsfeld und das Mittelmaß zwischen Distanz und Sich-Einlassen zu finden und die eigenen Emotionen einzuordnen und zu nutzen (Breuer, 2010).

Gewinnbringend kann die Anwesenheit der forschenden Person im Feld nur sein, wenn die Einsicht da ist, dass diese zusätzlich anwesende Person in jedem Fall eine Veränderung des Forschungsfeldes bedeutet und dies in die Auswertung einbezogen wird, anstatt es zu leugnen. So können eigene Eindrücke, Emotionen und Gedanken im Sinne der psychoanalytischen Übertragung und Gegenübertragung in die Erkenntnisgewinnung einbezogen werden (Breuer, 2010).

Der Forscher muss außerdem bei der Auswertung ein hohes Maß an theoretischer Sensibilität aufweisen. Ellinger bezeichnet diese Fähigkeit als Grundvoraussetzung an den Forscher (Ellinger, 2015). Die theoretische Sensibilität bezeichnet die Bereitschaft und Kompetenz, den Daten Sinn zu verleihen sowie das Verstehen der Zusammenhänge und Erkenntnis über die Wichtigkeit der einzelnen Aspekte. Die Kompetenz kann sich im Laufe der Forschung entwickeln (Breuer, 2010). Sie bedeutet ein Zur-Verfügung-Stehen von ausreichenden heuristischen Konzepten, effektiv und sinnvoll Daten zu sammeln, zu analysieren und aus ihnen eine Theorie zu entwickeln. So können sensibilisierende Hypothesen und Konzepte aufgestellt werden, anstelle von untersuchungsleitenden (Schröer & Schulze, 2010). Außerdem kann es im Forschungsverlauf immer wieder zu Unübersichtlichkeit kommen, die sich erst im weiteren Prozess auflöst. Da kann es vor allem bei Personen, die bisher nicht mit Grounded Theory gearbeitet haben, zu Unsicherheit kommen (Breuer, 2010).

5.4.3.4 Ziel

Aus dem zuvor beschriebenen zirkulären Vorgehen sollen datenbegründete Theorien entstehen (Breuer, 2010). Eine lückenlose Dokumentation des Vorgehens ist Voraussetzung für die Nachvollziehbarkeit des Ergebnisses (Böhm, 2007). Eine Theorie kann entweder bereichsbezogen oder formal sein. Formale Theorien lassen sich auf verschiedene Domänen und Themen beziehen, bereichsbezogene auf einen engeren Bereich (Breuer, 2010). Je stärker im Forschungsverlauf abstrahiert wurde, desto stärker verallgemeinerbar ist die Theorie. Diese kann dann wiederum als Hypothese erneut an ein Forschungsfeld herangetragen werden (Böhm, 2007).

Die Rolle von Validität, Reliabilität und Objektivität ist hier geringer als in anderen Forschungsmethoden (Schröer & Schulze, 2010). Hierbei gelten andere Kriterien, wie die von Steinke genannten: Intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Indikation des Forschungsprozesses, empirische Verankerung, Limitation (des Gültigkeitsbereiches), Kohärenz (Widerspruchsfreiheit), Relevanz, reflektierte Subjektivität (Breuer, 2010).

5.4.4 Ordinalskalen und deren Auswertung

Skalen können durch qualitative Verfahren erarbeitet werden, um anschließend nichtnumerische Bestandteile der Daten zu erfassen und darzustellen (Atteslander, 2010). Bei nicht direkt beobachtbaren Phänomenen müssen Indikatoren gefunden werden, die stellvertretend gemessen werden (Sikora, 2015). Durch eine dimensionale Analyse sollen vorm Erstellen einer Skala alle Merkmale des Untersuchungsgegenstandes herausgefunden werden, was eine breite Wissensbasis voraussetzt. Es müssen verschiedene Perspektiven eingenommen werden (Sikora, 2015).

Es gibt verschiedene Skalenniveaus. Dazu zählen Nominal-, Ordinal-, Intervall- und Relations- bzw. Ratio-Skalen (Atteslander, 2010). In der vorliegenden Arbeit wurde die Ordinalskala verwendet. Sie stellt eine Abfolge der Ausprägung eines Merkmals dar, deren Abstände aber nicht messbar sind (Atteslander, 2010). Durch angewandte Skalen gewonnene Daten können deskriptiv oder analytisch ausgewertet werden. Deskriptive, also beschreibende Statistik, greift auf die Darstellung von Häufigkeiten, z.B. in Tabellen oder Diagrammen, statistische Maßzahlen wie Mittelwert, arithmetisches Mittel, Median oder Modalwert zurück. Außerdem können Zusammenhänge sichtbar gemacht werden. Hier wird zwischen Korrelation und Regression unterschieden. Korrelation beschreibt, ob ein Zusammenhang zwischen Merkmalen besteht, Regression zeigt die Stärke des Zusammenhangs (Atteslander, 2010).

In der analytischen oder auch schließenden Statistik werden Hypothesen anhand erhobener Daten überprüft. Diese Hypothesen können die Verteilung einer Merkmalsausprägung, Unterschiedlichkeit oder Zusammenhänge betreffen. Dazu werden eine Alternativ- und eine Nullhypothese aufgestellt. Wird die Nullhypothese widerlegt, wird von der Richtigkeit der Alternativhypothese ausgegangen (Atteslander, 2010). Auch Inferenzstatistik, also die Erweiterung auf die Gesamtpopulation bzw. Einordnung auftretender Unterschiede ist möglich, aber in der Einzelfallforschung und bei kleinen Stichproben besonders störungsanfällig (Wilbert & Grünke, 2015). Sichtbar gemacht werden Einzelfalldaten im Anschluss mit Hilfe der Darstellung von Verläufen in Diagrammen, bei denen Hilfslinien eingefügt werden können, um Trends darzustellen, sowie der Einbezug eines Effektstärkemaßes (Wilbert & Grünke, 2015).

Daten können mit Hilfe verschiedener Computerprogramme verwaltet und ausgewertet werden. Hierzu zählen z.B. spezielle Analyseprogramme wie *SPSS* oder *S-Plus*, aber auch Kalkulationsprogramme wie *Excel* (Atteslander, 2010). Im vorliegenden Forschungsprojekt wurde das Kalkulationsprogramm *Open Office Calc* verwendet.

5.5 Konkretes Vorgehen

Das Theaterprojekt der Gruppe *Wolkenreiter* kann in drei Phasen unterteilt werden. Zuerst wurden verschiedene Spiele und Übungen des Improvisationstheaters nach Keith Johnstone und andere im Improvisationstheater bekannte Spiele ausprobiert. Im zweiten Schritt wurden Spiele gezielter ausgewählt und angepasst. Anschließend wurden im Hinblick auf den Auftritt am Ende der Theatersaison eine kleinere Anzahl an Spielen und auch die jeweils Spielenden festgelegt. Die Proben wurden protokolliert und die Aufzeichnungen mit Hilfe der Grounded Theory ausgewertet.

5.5.1 Datensammlung

Es wurde eine qualitative Beobachtung durchgeführt. Die Forscherin nahm aktiv, offen und vollständig teil, indem sie die Proben gemeinsam mit einer Theaterpädagogin leitete. Beobachtungen wurden innerhalb der Proben protokolliert. Alle teilnehmenden Personen wurden berücksichtigt. Es wurden hauptsächlich Beobachtungen der Studentin dokumentiert, aber auch verbalisierte Beobachtungen der Theaterpädagogin, die meist in einem Gespräch am Probenende geäußert wurden.

Die Beobachtung wurde nur leicht strukturiert, um eine Offenheit für neue Eindrücke beizubehalten. Außerdem gibt es kaum relevantes Vorwissen, das als Grundlage dienen könnte und eine sehr heterogene Teilnehmergruppe, sodass ein festgelegtes Kategoriensystem unter Umständen Personen ausschließen könnte.

Es wurden Protokolle von den Proben angefertigt, da hierbei der Aufwand der späteren Transkription wegfällt, was beim Umfang des Projekts einen unangebracht hohen Arbeitsaufwand dargestellt hätte.

Es wurde zur Strukturierung in den ersten drei Protokollen begonnen, nach Schwerpunkten zu suchen, die im weiteren Protokollieren beachtet werden sollen. Hierbei spielten die Erfahrungen aus den ersten Proben, z.B. über die Sichtbarkeit verschiedener Aspekte, aber auch das theoretische Vorwissen eine Rolle. Die einzelnen Aspekte wurden aber wenig spezifiziert und eingeschränkt, damit nichts Wesentliches außer Acht gelassen werden konnte. Geachtet wurde auf

- Teilnehmen der Personen (z.B. Regelmäßigkeit, Wegbleiben, Zu-spät-Kommen, genannte Gründe),
- möglichst detaillierte Darstellung von Interaktionen zwischen den Schauspielenden und Erfassen von entstandenen Szenen,
- Antworten auf allgemeine und spezielle Fragen an die Gruppe oder an einzelne Personen,
- Teilnahme oder Nichtteilnahme an Spielen, wenn möglich mit Begründung (z.B. Aufforderung, Freiwilligkeit, Ablehnung),
- Aspekte, die die Teilnahme beeinflussen könnten (z.B. fehlende Hörgeräte),
- Reaktionen auf Theorievermittlung (z.B. Anwendung, Nachfrage, Verstehen/Nicht-Verstehen),
- Zeichen für Befinden und Einflussfaktoren darauf (z.B. Müdigkeit, Stress, Motivation, gute oder schlechte Stimmung),
- Dokumentieren des Verlaufs der Spieleauswahl und Probenstrukturierung mit Begründung.

Im weiteren Verlauf wurden die Schwerpunkte immer wieder auf die entsprechende Probenphase

angepasst. So wurden z.B. in der letzten Phase, in der die gleichen Spiele häufig wiederholt wurden, sich wiederholende Phänomene nur kurz erwähnt, anstatt sie immer wieder auszuführen, wenn keine Unterschiede zu früher Protokolliertem erkennbar waren und der Fokus eher auf die Unterschiede zu früheren Protokollen gelegt. Außerdem wurden die jeweils in Nachgesprächen mit der leitenden Theaterpädagogin (in den anonymisierten Protokollen im Anhang auf CD unter dem Namen Susi zu finden) besprochenen Aspekte und aufgeworfene Fragen festgehalten und somit ein zweiter Blickwinkel einbezogen.

Es wurde jeweils unmittelbar nach der Probe das Protokoll angefertigt oder in Ausnahmefällen Notizen angelegt, um am nächsten Tag das Protokoll zu verfassen.

Außerdem wurden Memos in Form von Randkommentaren an den Protokollen verwendet, um Gedanken während des Protokollierens festzuhalten.

Im Forschungstagebuch wurden auftretende Aspekte und Fragen notiert, die im weiteren Protokollieren eine Rolle spielen sollten, sowie persönliche Einflüsse und Vorstellungen, um diese bewusst zu machen und die Protokolle damit möglichst objektiv zu schreiben und z.B. die Rolle persönlicher Meinungen und Sympathien möglichst gering zu halten. In der Auswertung wurde das Forschungstagebuch hauptsächlich genutzt, um Gedanken, die später wieder aufgegriffen werden sollen, festzuhalten, z.B. wenn während des axialen oder selektiven Kodierens klar wird, dass ein Aspekt im Sinne der Zirkularität noch einmal in den Protokollen untersucht und ausführlichere Codes gebildet werden müssen. Außerdem wurden darin im Verlauf aufkommende Aufgaben und deren Fortschritt notiert, die keinen direkten Einfluss auf das Protokollieren und Auswerten haben. Es wurden zum Beispiel der Stand der Einverständniserklärungen und die anonymisierenden Namensänderungen festgehalten. Das Forschungstagebuch war somit Hilfsmittel für die Forscherin, wird aber nicht im Anhang aufgeführt.

Die Beachtung der Forschungsethik fand im Projekt durch Aufklärung der Personen über die Beobachtung, das Protokollieren sowie die Auswertung statt. Die gesetzlichen Betreuer der teilnehmenden Personen wurden in Form einer Einverständniserklärung und bei Bedarf darüber hinaus informiert. Die Teilnahme war stets freiwillig, auch ein Pausieren war möglich. Bei der konkreten Gestaltung des Auftritts und der Auswahl der Spiele wurde z.B. durch Abstimmungen Mitsprache ermöglicht. Am Ende vieler Proben hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit ihre Erfahrungen und Wünsche mitzuteilen. Der Zweck der Forschung wurde auf die Bedürfnisse der teilnehmenden Personen angepasst, nämlich die Eignung des Freizeitangebotes des Improvisationstheaters für sie zu überprüfen und damit entweder das Spektrum der möglichen Freizeitangebote zu erweitern oder unpassende Angebote zu vermeiden.

Es wurde nichts protokolliert oder die Passagen durch Anonymisierung angepasst, wenn diese

ansonsten für die Personen zu negativen Konsequenzen führen könnten wie z.B. negative Kommentare über Personal, das in der Einrichtung arbeitet.

5.5.2 Auswertung der Protokolle

Die Protokolle wurden mit Grounded Theory ausgewertet, da bisher zum Improvisationstheater mit Menschen mit Behinderung sehr wenig wissenschaftliche Erkenntnisse vorliegen und die Definitionen von Kreativität und Spontaneität sehr unterschiedlich sind und nicht von vornherein klar ist, welche Definition für das Projekt bedeutsam sind.

Es wurden dabei nach Strukturen überprüft, die erklären, ob

1. Improvisationstheater grundsätzlich für die Menschen mit geistiger Behinderung in dem Wohnheim geeignet ist und
2. sich Änderungen in Kreativität und Spontaneität in der Gruppe und bei einzelnen Personen zeigen.

In der vorliegenden Arbeit soll das Vorwissen der Forscherin nicht ausgeblendet, sondern einbezogen werden. Es zeigte sich im Verlauf die Notwendigkeit einer Triangulation, um die Protokolle genauer hinsichtlich von möglichen Entwicklungen in den Kernkategorien *Maß der gezeigten Kreativität* und *Maß der gezeigten Spontaneität* auszuwerten. Der zeitliche Verlauf lässt sich dadurch deutlicher darstellen. Daher wurden Skalen mithilfe der schon durch Grounded Theory gewonnenen Erkenntnisse entwickelt und auf die Protokolle angewendet. Es wurden alle relevanten Sequenzen bezüglich zwei teilnehmender Personen in Hinblick auf deren gezeigte Kreativität, Spontaneität und ihr Verhalten bei entstehenden Problemen mithilfe von Ordinalskalen überprüft. Außerdem wurden diese Aspekte auch in Hinblick auf die gesamte Gruppe bei neu eingeführten Spielen untersucht. Da sich Probleme hinsichtlich der Anwendung der Skalen und der Aussagekraft der Ergebnisse zeigten, wurde im Sinne der Zirkularität das Vorgehen erneut angepasst und eine überarbeitete Skala, die sich auf das Verhalten bei Herausforderungen bezieht, erneut auf vier Personen im gesamten zeitlichen Verlauf angewandt.

Im Folgenden werden die verwendeten Forschungsmethoden und die Auswertungsschritte und daraus resultierende Ergebnisse detaillierter dargestellt. Die ausführliche Auswertung mit allen Zwischenschritten ist im Anhang (auf der beiliegenden CD) zu finden.

5.5.2.1 Offenes Kodieren

Anfangs wurden die Protokolle durchgelesen und unsortiert Eindrücke gesammelt. Die Forschungsfrage wurde hierbei bewusst außer Acht gelassen und erst später wieder aufgegriffen. Auch das theoretische Vorwissen spielte hierbei eine untergeordnete Rolle, wurde jedoch auch

einbezogen, um Codes zu bezeichnen, die ohne dessen Einbezug wahrscheinlich nicht erkannt worden wären (z.B. Flow). Es wurden aus jedem Protokoll zu verschiedenen Sequenzen Codes notiert. Im Sinne der komparativen Analyse wurden Unterschiede und Gemeinsamkeiten sowie Abstufungen festgehalten. Zur späteren Nachvollziehbarkeit werden auch die Sequenzen kurz umschrieben und nummeriert.

5.5.2.2 Axiales Kodieren

Anschließend wurden diese Erkenntnisse strukturiert und Kategorien gebildet. Hierbei wurden Vorkenntnisse und die Forschungsfrage wieder einbezogen. Im Sinne der Typenbildung wurden zuerst die Codes strukturierend zusammengefasst, aber noch keine Beziehungen untereinander thematisiert. Die Typen, zu denen zusammengefasst wurde, waren:

- Rahmenbedingungen
- Behinderungs-, Integrations- und Inklusionserfahrungen im Improvisationstheater
- Voraussetzungen, Erlernen und spezielle Kompetenzen des Improvisationstheaters
- Anleitung
- Maß der Offenheit bzw. Komplexität eines Spieles und Änderungen in der Dichte der Regeln/ Anpassung an die Personengruppe
- Zusammenarbeit
- Spielfluss
- Maß der Teilnahmebereitschaft und Selbstständigkeit
- Persönliche Faktoren
- Sonstiges im Verlauf relevant Erscheinendes

Anschließend wurde das Kodierparadigma zu Hilfe genommen, um Beziehungen herzustellen und Kategorien zu bilden. Die Kategorien waren:

- Entwicklungs- und behinderungsspezifische Aspekte im Improvisationstheater (Unterteilung in Entwicklung und Behinderung der Spielenden sowie Anleitung und Methode)
- Besonderheiten der Auftrittsvorbereitung und des Auftritts
- Besonderheiten des Stattfindens in einem Wohnheim
- Maß an gezeigter Kreativität (ohne direkten Bezug zu Person und jeweiligem Potential, Aufteilung in niedrig, mittel und hoch)
- Maß an gezeigter Spontaneität (Aufteilung in niedrig und hoch)

Die Codes wurden in diese Kategorien entsprechend des Paradigmatischen Modells (siehe 5.4.3.1)

eingeordnet in Ursachen, Eigenschaften des Kontextes, intervenierende Bedingungen/einflussnehmende Bedingungen, Strategien und Konsequenzen. Dabei wurden Zusammenhänge insbesondere durch die doppelte Einordnung eines Kodes in unterschiedliche Aspekte zweier oder mehrerer Kategorien deutlich.

5.5.2.3 Selektives Kodieren

Die Forschungsfrage wurde nun in der Bestimmung der Kernkategorie wieder aufgegriffen. Das *Maß der gezeigten Kreativität* und das *Maß der gezeigten Spontaneität* wurden Kernkategorien, da diese im Verlauf zu überprüfen waren. Die Wechselwirkungen zu anderen Kategorien wurden herausgearbeitet. Da Kreativität und Spontaneität sehr stark zusammenhängen, werden sie von denselben Kategorien beeinflusst und haben ebenso Einfluss auf dieselben Kategorien. So entscheidet zum Beispiel die Spontaneität, ob die Kreativität ausgelebt und somit sichtbar gemacht wird und die Kreativität beeinflusst die Motivation zur Spontaneität. Die Zusammenhänge zwischen den beiden Kernkategorien und den anderen Kategorien können daher zusammenfassend dargestellt werden, obwohl es sich um zwei getrennte Kategorien handelt. Dabei wird ein enges Netz an Zusammenhängen zwischen allen Kategorien sichtbar. Das wird in der folgenden Abbildung deutlich gemacht.

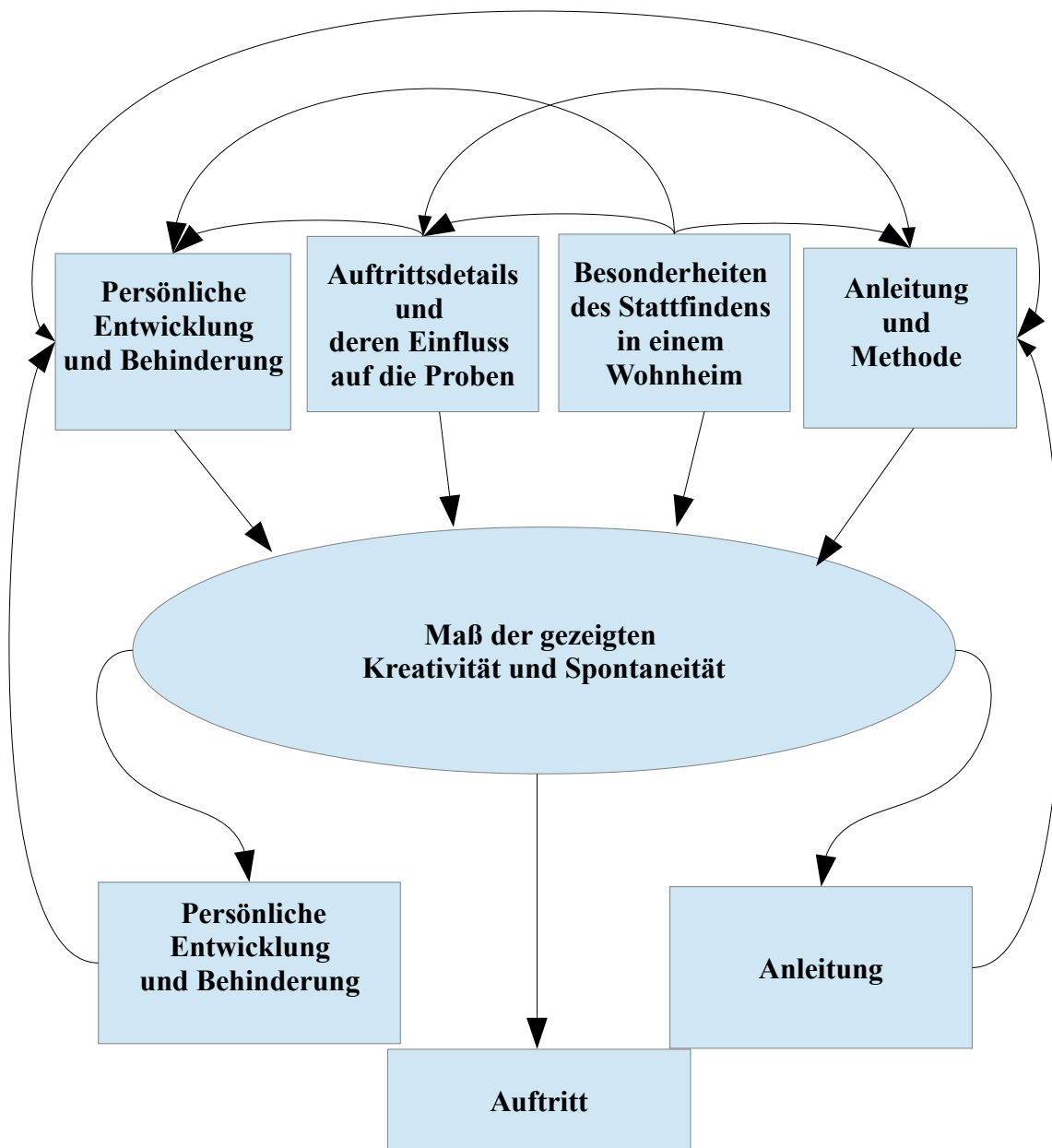


Abbildung 3: Zusammenhänge der Kategorien

In den Protokollen erkennbar waren ein Einfluss auf die gezeigte Kreativität und Spontaneität durch die persönliche Entwicklung sowie die Behinderungen von und auf die Personen, die Auftrittsdetails und deren Auswirkung auf die Proben, Anleitung und Methode sowie die Besonderheiten des Stattfindens in einem Wohnheim. Zum Veranschaulichen werden im Folgenden einige Beispiele aufgeführt.

Die Behinderungen spielten in erster Linie bei der Möglichkeit der Teilnahme und somit des Sichtbarwerdens von Kreativität und Spontaneität eine Rolle. Darüber hinaus entscheidet Vorwissen, Allgemeinwissen und Verständnis des Theoriewissens zum Improvisationstheater, inwiefern innerhalb der Spielregeln gehandelt wurde und wie viel Sicherheit dabei gezeigt wurde.

Wird häufig nachgefragt und gibt es eine Unsicherheit unter den teilnehmenden Personen, so nehmen sie weniger spontan teil. Findet eine Entwicklung hinsichtlich der Zunahme des theoretischen Wissens statt, kann auch ein höheres Maß an Kreativität gezeigt werden, z.B. wenn Fähigkeiten des Geschichtenerzählens und des Statuswechsels trainiert und erhöht werden können.

Die Auftrittsvorbereitung wirkt sich im Wesentlichen im Zeitfaktor, also der Begrenzung der Spiele auf eine bestimmte Zeit und hinsichtlich der Festlegung von Spielen und Besetzung aus. Hierbei wird sowohl ein sicherer Rahmen für die teilnehmenden Personen geschaffen, der ihnen die Möglichkeit gibt, ihre speziellen, spielabhängigen Fähigkeiten zu erweitern, als auch die Möglichkeiten außerhalb der festgelegten Spielregeln beschränkt. Außerdem wird das Risiko erhöht, in Routinen zu kommen, was die Kreativität im Sinne von Neuheit verringert.

Die Anleiterinnen können durch Ermutigen und Auffordern die Spontaneität der Personen beeinflussen. Die gezeigte Spontaneität und Kreativität hingegen beeinflusst das weitere Vorgehen der leitenden Personen. Das Maß der den Spielenden entgegengebrachten Hilfestellung entscheidet darüber, ob die eigene Spontaneität und Kreativität der Personen gefördert wird oder ob sie durch die Verantwortungsabgabe der Spielenden an die Leitenden abnimmt. Der Aufforderungscharakter der Methode muss erhalten bleiben und mit Hilfe von Sensibilität den Bedürfnissen der Spielenden gegenüber weiter gegeben sein.

Das Stattfinden im Wohnheim erleichtert die Teilnahme, aber auch das Zu-spät-Kommen oder früheres Gehen, worunter die gesamte Motivation und somit auch die gezeigte Kreativität und Spontaneität leiden kann.

Auch zwischen den anderen Kategorien zeigen sich Einflüsse und Wechselwirkungen.

Die Leiterinnen vermitteln Wissen und suchen Übungen und Spiele aus, um den Personen größtmögliche Entwicklungschancen in Kreativität und Spontaneität zu ermöglichen. Die tatsächlich sichtbare Entwicklung bestimmt wiederum das weitere Vorgehen bezüglich der Anleitung. Außerdem stellen die Leiterinnen Hilfsmittel zur Verfügung, leisten oder vermitteln selbst Hilfestellung, um Barrieren abzubauen. Ihr Handeln wird von den Vorgaben seitens des Wohnheimes zum Auftritt bestimmt, aber sie können innerhalb dieser Vorgaben die Auftrittsdetails unter Einbezug der Spielenden bestimmen.

Es gibt eine Vielzahl an weiteren Verbindungen, die an dieser Stelle aber nicht weiter ausgeführt werden können.

5.5.2.4 Erstellen von Skalen

Anschließend wurden die einzelnen Aspekte der zwei Kernkategorien in Reihenfolgen gebracht, um Skalen zu erstellen, die sich auf die Protokolle anwenden lassen. Der Aspekt des Verhaltens bei

Problemen innerhalb von Szenen wurde als gesonderte Skala aus den Kernkategorien herausgearbeitet. Dieses ist eine Kernkompetenz beim Geschichten-Erzählen im Improvisationstheater. Das Einbringen von Problemen, die im Verlauf gelöst werden können oder sogar verschlimmert werden, ist nötig, um eine Geschichte interessant zu gestalten (Johnstone, 2014). Diese Kompetenz ist also sowohl Bestandteil des erfolgreichen Improvisationstheaters als auch der individuellen Kreativität und Spontaneität.

Kreativität und Spontaneität wurden in jeweils einer Skala feiner abgestuft, als das in der Fachliteratur der Fall ist, sodass auch bei Personen mit schwerstmehrfacher Behinderung vorhandene Kreativität und Spontaneität erkannt wird. Die drei so entstandenen Ordinalskalen sind folgendermaßen aufgebaut:

Kreativität (Kombination aus Herkunft der Ideen und Maß der Teilnahme):	Wert bei der Auswertung
a) Passive Teilnahme/ Anwesenheit	1
b) Beobachtende Teilnahme, Mitgenommen-Werden	2
c) Wiederholung bekannter Lösungen, Aufgreifen früherer Themen auf die gleiche Art und Weise, Ausführen von Vorschlägen	3
d) Nachahmen anderer Personen, Nachahmen neuartiger Lösungen	4
e) Neuartige Problemlösung oder neue Themen in Bezug auf das bereits gezeigte Repertoire, Vorschläge ohne sichtbare Einflüsse von anderen Personen	5

Tabelle 1: Skala zur Kreativität

Spontaneität (Kombination aus Maß der Teilnahme und Selbstständigkeit der Teilnahme)	Wert bei der Auswertung
1) keine Teilnahme oder Angebote	1
2) Teilnahme oder Angebote auf Aufforderung, Mitnahme durch andere Personen	2
3) Rückversichern (davor, dabei oder danach)	3
4) Teilnahme oder Angebote nach Bedenkzeit	4
5) unmittelbare Teilnahme, Antworten oder Angebote	5

Tabelle 2: Skala zur Spontaneität

Reaktion auf ein Problem/ eine Aufgabe innerhalb der Szenen (Kombination aus Maß und Art der Änderung, Themenbezug/Situationsbezug/Abschweifen und Geschwindigkeit):	Wert bei der Auswertung
0) Ignorieren oder Ablehnen (Nicht teilnehmendes Verneinen)	1
I) Nein (Teilnehmendes Verneinen, Verneinen des Problems, Umkehren der Situation, sodass keine Problemlösung mehr nötig ist, z.B. Nein, aber; Nein, sondern)	2
II) Ja (Reaktion entsprechend des Problems mit einer persönlichen oder allgemeinen Lösung)	3
II+) Anerkennen und Lösung des Problems	4
III) Ja und (Verstärkung des Problems, evtl. Erschweren der Problemlösung, Übertreibung und Zuspitzung)	5
III+) Verstärken und Lösen des Problems	6

Tabelle 3: Skala zur Reaktion auf ein Problem

Durch die Skalen soll folgende Hypothese überprüft werden:

Bei den Menschen mit Behinderung in der Theatergruppe *Wolkenreiter* fand im Verlauf des Improvisationstheaterprojektes eine Änderung in der sichtbaren Kreativität und Spontaneität statt.

Die Nullhypothese hierzu ist:

Die sichtbare Kreativität und Spontaneität bei den Menschen mit Behinderung in der Theatergruppe *Wolkenreiter* blieb innerhalb des Improvisationstheaterprojektes gleich hoch.

5.5.2.5 Anwendung der Skalen auf die Protokolle

Anschließend wurden die Skalen durch Anwendung auf die Protokolle überprüft. Es wurden alle Sequenzen der Protokolle, die sich auf zwei ausgewählte Personen beziehen, bewertet. Dabei wurde allerdings festgestellt, dass viele Sequenzen nur schwer zu beurteilen und nur durch Spannen einzuordnen sind, aber nicht durch einen konkreten Wert. Außerdem zeigte sich, dass subjektive Neuheit in diesem Kontext schwer zu beurteilen ist, da vor allem bei Situationen, die zu Beginn der Protokolle auftraten, nicht immer klar war, ob eine Neuheit besteht bzw. ob zu den jeweiligen Themen schon in vergangenen Probenphasen gespielt wurde. Es wurde der Versuch unternommen, dieses Problem zu lösen, indem Themen, die innerhalb der ersten beiden von sechs Phasen und insgesamt mindestens vier Mal in zwei Phasen auftreten als bekannt angenommen wurden. Die Ergebnisse wurden mithilfe einer quantitativen Auswertung zusammengefasst, um eine mögliche Entwicklung über den untersuchten Zeitraum sichtbar zu machen. Die Ergebnisse zeigten sich aber als nicht eindeutig genug, um aussagekräftige Ergebnisse zu generieren, da sie hohen

Schwankungen unterlagen.

Es wurde daraufhin das beobachtete Verhalten aller Personen der Gruppe, die entsprechend ihrer sichtbaren Fähigkeiten gruppiert wurden, in neu eingeführten Spielen ausgewertet. Der Aspekt der Neuheit wurde also nicht mehr personenbezogen ausgewertet, sondern nur Spiele gewählt, die zum ersten oder zweiten Mal durchgeführt wurden, sodass eine Neuheit der Situation angenommen werden konnte und Neuheit nur, wenn eine Nachahmung oder Wiederholung direkt ersichtlich war, bewertet. Trotzdem zeigten sich anschließend erneut keine aussagekräftigen Ergebnisse. Da viele Sequenzen immer noch nicht eindeutig eingeordnet werden konnten. Die Ergebnisse sind im Anhang (CD) zu finden, werden hier aber nicht aufgeführt, da sie für den weiteren Forschungsverlauf unerheblich sind. Es musste angenommen werden, dass die Skalen in dieser Form ungeeignet sind, um die Protokolle bezüglich der gestellten Fragestellung auszuwerten. Daher musste eine Überarbeitung der Skalen stattfinden.

5.5.2.6 Überarbeitung der Skalen

Da die beiden angewandten Skalen Kreativität und Spontaneität eine große gegenseitige Abhängigkeit zeigten und die Skala zum Verhalten bei Problemen am eindeutigsten anwendbar war und verschiedene Aspekte und Wechselwirkungen zu anderen Kategorien enthielt, wurden diese Vorteile in einer einzelnen Skala vereint. Alle Aspekte der zwei Kernkategorien wurden zu dem *Verhalten bei Herausforderungen* zusammengefasst. Diese baute auf der Skala *Verhalten bei Problemen* auf und bezieht beide Kernkategorien ein. Die Definition der Skala und die Situationen, auf die sie angewendet werden sollte, wurden genauer definiert und somit die Auswertung eindeutiger gemacht.

Kernkategorie: Reaktion auf eine Herausforderung	Wert bei der Auswertung
0) Ignorieren des Problems, der Aufforderung, Ablehnen des Mitspielens auf Nachfrage/Aufforderung hin	1
I) Nein (Verneinen des Problems, Umkehren der Situation, sodass keine Problemlösung mehr nötig ist, z.B. Nein, aber oder Nein, sondern; Verweigern einer Antwort/ Verneinen einer die Situation verändernden Frage)	2
II) Ja (Akzeptanz des Problems, Reaktion dem Problem entsprechend, Umsetzung eines Vorschlages, Antworten auf eine Frage innerhalb einer Szene, ohne dabei ein Problem zu lösen)	3
II+) Lösung oder Lösungsversuch eines Problems	4
III) Ja und (Schaffen oder Verstärkung des Problems, evtl. Erschweren der Problemlösung, Übertreibung und Zuspitzung, Ergänzung einer vorgeschlagenen Handlung durch eigene Ideen)	5
III+) Lösung eines selbst zugespitzten Problems	6

Tabelle 4: Skala zur Reaktion bei Herausforderung

Es wurde ersichtlich, dass es notwendig ist, den Begriff *Herausforderung* in diesem Zusammenhang näher zu erläutern. Daher wurden die Protokolle erneut nach relevanten Situationen durchgeschaut, mit dem Ergebnis, dass folgende Aspekte bezeichnend sind:

- die Reaktion auf an die Person gerichtete Aufforderungen, vor oder in einer Szene, etwas bestimmtes darzustellen oder zu sagen. Dazu zählen auch offen gehaltene Aufforderungen, eine Situation zu ändern wie z.B. in *Eine Routine unterbrechen*, nicht aber das regelentsprechende, klar vorgegebene Zuspitzen einer Situation wie z.B. durch Schläge und Grimassen im Spiel *Grimassen schneiden zu Dritt* bzw. *Luftballon-Chef*, außerdem wird das Spiel *Diashow* nicht bewertet, da es keinen auffordernden Charakter besitzt.
- innerhalb einer Szene auftretende Situationen, die einen auffordernden Charakter besitzen, also eine Routine (eine Handlung innerhalb einer Szene) unterbrechen (Johnstone, 2014)

Die entsprechenden Situationen wurden erneut für die beiden zuvor detailliert ausgewerteten Personen bewertet und um die noch nicht einbezogenen relevanten Situationen ergänzt bzw. nicht mehr einzubeziehende Situationen weggelassen. Es zeigte sich, dass diese Skala eindeutig anzuwenden ist und weniger Fragen bei der Auswertung aufwirft, als die vorherigen drei Skalen.

Da sich die Ergebnisse der beiden Personen stark voneinander unterschieden, wurde die Skala auf zwei weitere Personen angewendet.

5.5.3 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse bezüglich der Rollendistanz und aus der Skalenauswertung aufgeführt.

5.5.3.1 Rollendistanz

In Kapitel 3.4 und 3.5, während der Projektdurchführung sowie beim selektiven Kodieren wurde ersichtlich, dass die Fähigkeit, sich von der jeweils darzustellenden Rolle zu distanzieren, diese bewusst darzustellen und sie nicht als Teil des eigenen Selbst wahrzunehmen, eine wesentliche Rolle beim bewussten Einsatz von Kreativität und Spontaneität spielt und somit für die persönliche Eignung des Improvisationstheaters als Freizeitbeschäftigung. Erkannt wurde Rollendistanz im Projekt vor allem durch das selbständige Einnehmen von Rollen, die als nicht zu der natürlichen Person gehörig erkannt werden konnten. War keine abweichende Rolle ersichtlich oder der oder die Schauspielende nahm Szenen und Aussagen sichtlich persönlich, wurde davon ausgegangen, dass in der Situation keine Rollendistanz vorliegt. War sie deutlich vorhanden, so konnte ein Spiel eine große Offenheit aufweisen, was größere Möglichkeiten für das Einbringen von Kreativität und Spontaneität bot, war sie undeutlich ausgeprägt, war eine Strukturierung notwendig, damit die Rollendistanz, die im offenen Spiel mit wechselnden Rollen nicht vorhanden war, in festen Rollen aufgebaut werden konnte.

Bei Tim, Svenja und Sieglinde war in den Proben und den Protokollen eine deutliche Rollendistanz erkennbar. Für Jana konnte auf Grund des seltenen Einsatzes ihrer Lautsprache und insgesamt starker Zurückhaltung keine Aussage über die Rollendistanz während offener Spiele gemacht werden. In den stark strukturierten Spielen war es allerdings ersichtlich, dass sie sich bewusst war, dass sie eine neue Rolle einnahm, die nicht ihrer eigenen Person entsprach (siehe Protokolle im Anhang auf der beiliegenden CD).

5.5.3.2 Entwicklung der Kreativität und Spontaneität und Maximum

Die Ergebnisse der Auswertung der Skala wurden in sechs Phasen aufgeteilt, die sich an den drei unter 5.1.1 beschriebenen Phasen im Verlauf orientieren und sie jeweils in zwei unterteilen. Es wurden jeweils die arithmetischen Mittel berechnet, um die Bedeutung der Einflüsse wie Tagesform und Auswahl der Spiele zu reduzieren. Phasen, in denen es nur eine bewertete Probe gab, wurden nicht miteinbezogen. Die Ergebnisse und der aus den Einzelwerten höchste ersichtliche Wert sind in der folgenden Tabelle aufgeführt. Das persönliche Maximum stellt die im gesamten Verlauf höchste gezeigte Kreativität und Spontaneität dar.

Phase	Tim	Svenja	Sieglinde	Jana
1	3,71	3,33	3,02	2
2	2,33	2,44	2,8	1,88
3	2,96	3	2,8	2
4	3,26	2,75	(zu wenige Werte)	2,6
5	3,51	(zu wenige Werte)	2,67	2,75
6	3,5	2,75	2,58	2,92
Maximum	6	5	5	5

Tabelle 5: Werte des Verhaltens bei Herausforderung

Die individuellen Entwicklungen der vier untersuchten Personen wurden durch Diagramme deutlich gemacht.

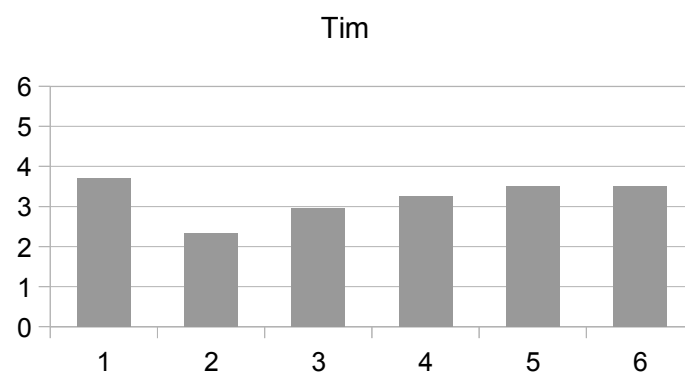


Abbildung 4: Entwicklung des Verhaltens bei Herausforderung: Tim

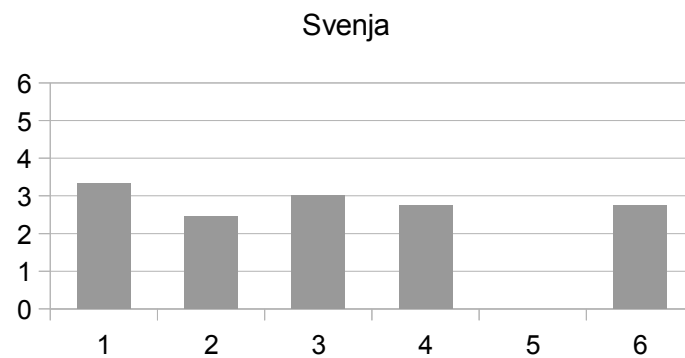


Abbildung 5: Entwicklung des Verhaltens bei Herausforderung: Svenja

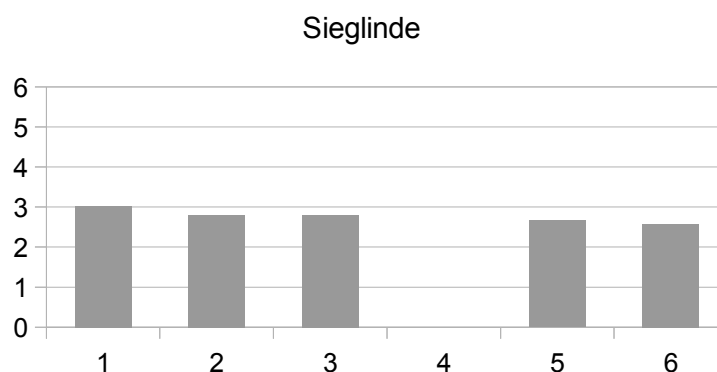


Abbildung 6: Entwicklung des Verhaltens bei Herausforderung: Sieglinde

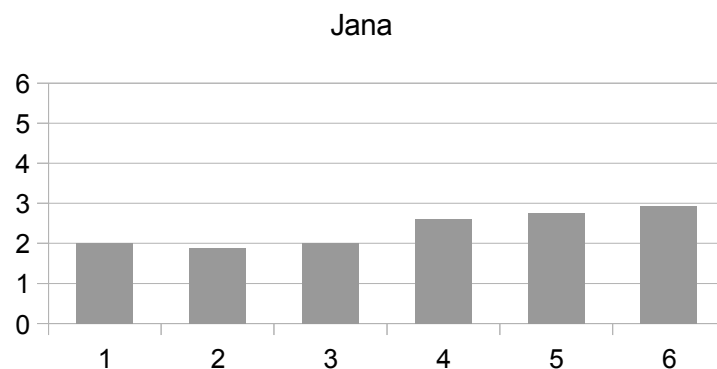


Abbildung 7: Entwicklung des Verhaltens bei Herausforderung: Jana

Bei den Personen zeigten sich deutlich voneinander abweichende Ergebnisse in Bezug auf die Entwicklung von dem Verhalten bei Herausforderung und damit der Kreativität und Spontaneität im Rahmen des Improvisationstheaters. Die einzige Gemeinsamkeit zeigt sich darin, dass die Werte zwischen der ersten und der zweiten von sechs Phasen jeweils abfallen. Bei Svenja und Sieglinde zeigen sich ab der zweiten Phase absteigende Werte, bei Tim steigen sie erneut an, bleiben aber unterhalb des Ausgangswertes, bei Jana steigen sie konstant bis über den Ausgangswert hinaus. Der Unterschied vom geringsten zum höchsten durchschnittlichen Wert der Phasen betrifft bei Svenja eine Spanne von 0,58, bei Sieglinde eine Spanne von 0,44, bei Tim 1,38 und bei Jana 1,04.

Zur Überprüfung wird noch einmal die in 5.5.2.4 aufgestellte Alternativhypothese wiederholt, die durch die Skalen überprüft werden sollte:

Bei den Menschen mit Behinderung in der Theatergruppe *Wolkenreiter* fand im Verlauf des Improvisationstheaterprojektes eine Änderung in der sichtbaren Kreativität und Spontaneität statt.

Die Nullhypothese hierzu lautete:

Die sichtbare Kreativität und Spontaneität bei den Menschen mit Behinderung in der Theatergruppe Wolkenreiter blieb innerhalb des Improvisationstheaterprojektes gleich hoch.

Die Alternativhypothese wurde durch die oben genannten Ergebnisse und den jeweils persönlichen Änderungen für drei der überprüften Personen bestätigt. Für Svenja sind Schwankungen in der Kreativität und Spontaneität sichtbar, allerdings keine deutliche Entwicklung.

5.5.3.3 Feedback des Umfeldes und der Teilnehmenden

Während des Auftritts beteiligte sich das Publikum aktiv. Im Anschluss bekamen die Schauspielenden viele Komplimente und es gab auch viele allgemeine positive Kommentare. Außerdem fand ein gemeinsames Anschauen eines Videos vom Auftritt statt, an dem die Personen die teilgenommen hatten, den Personen Tim und Susi, die nicht dabei gewesen waren, von ihrem Auftritt berichteten. Hierbei herrschte insgesamt eine sehr zufriedene, aber offene Atmosphäre (siehe Protokolle im Anhang/CD).

6. Reflexion und Diskussion

Zur Beantwortung der Fragestellung werden zuerst die stattgefundenen Prozesse reflektiert und anschließend die Bedeutung der gesamten Ergebnisse für die Personen in der Theatergruppe und für die Heilpädagogik geklärt. Offene Fragen und mögliche weitere Forschung werden im Ausblick beschrieben und anschließend mit dem Fazit abgeschlossen.

6.1 Reflexion des Prozesses und der Methode

Es werden die einzelnen Abschnitte und Bereiche der Durchführung, Forschung und Auswertung reflektiert. Störfaktoren werden ausfindig gemacht und das Vorgehen, z.B. in Bezug auf ethische Aspekte auf dessen Korrektheit untersucht.

6.1.1 Reflexion der Proben

Bei der Durchführung des Projektes wurde darauf geachtet, dass die Personen ein möglichst großes Mitspracherecht bei allen Entscheidungen haben, z.B. wurden sie häufig am Ende gefragt, welche Spiele ihnen gefallen haben oder ob sie sonstige Anmerkungen zu den Proben haben und haben aus einer Vorauswahl an Spielen diese für den Auftritt durch Abstimmung festlegen können.

Die Teilnahme war freiwillig und das Pausieren möglich, wenn es im Rahmen der Auftrittsvorbereitung umsetzbar war, also vor allem in den ersten zwei Dritteln. Das Lernziel wurde zwar grundsätzlich von der Methode selbst bestimmt, aber es wurde vor Beginn allen teilnehmenden Personen erklärt, was Improvisationstheater und dessen Ziele sind, bevor sie sich für oder gegen eine Teilnahme entschieden haben (siehe 5.1.1). Somit wurden die unter 3.6 genannten Prinzipien für die Theaterpädagogik in der Erwachsenenbildung beachtet. Im Verlauf der Proben wurden die Spiele immer wieder an die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Spielenden angepasst. Allerdings nahm die Auftrittsvorbereitung vor allem in im letzten Drittel eine sehr entscheidende Rolle ein, sodass die Spiele und somit auch die Spielenden einer zeitlichen Begrenzung unterlagen und Szenen teilweise abgebrochen wurden, bevor sie zu Ende gespielt werden konnten. Im Improvisationstheater sind Auftritte zwar auch essentiell, aber sie werden weniger detailliert vorbereitet. Im Laufe der Planung rückte auch das Training der Fähigkeit des Geschichten-Erzählens (siehe 2.2) in den Hintergrund, die für das Improvisationstheater wesentlich ist. Außerdem wurden die Möglichkeiten verringert, spontan an Spielen teilzunehmen, indem festgelegt wurde, wer welches Spiel spielt. Das war für die Auftrittsvorbereitung notwendig und gab einen bekannten, sicheren Rahmen, in dem die Entwicklung einer Rollendistanz, sofern sie noch nicht vorhanden war, erleichtert wurde. Aber die Strukturierung schränkte auch die Möglichkeiten ein und ist im Improvisationstheater eher unüblich. Durch die Festlegung der Details bewegte sich die

Durchführung gegen Ende am Rand zur Stückerarbeitung. Die fest eingeteilten Rollen in manchen Spielen und die Vielzahl an Requisiten sind für ein Improvisationstheater eher unüblich (siehe 2.4.), war aber für die Teilnehmergruppe angebracht. Die Strukturierung verringerte zwar die Möglichkeiten die eigene Kreativität und Spontaneität einzubringen, wahrte aber auch die ethische Vertretbarkeit des Projektes (siehe 3.5), sodass beim Auftritt die Menschen mit Behinderung nicht als defizitär vorgeführt wurden, sondern als kompetente Personen auftraten. Die Strukturierung war also im vorliegenden Projekt notwendig, wäre aber bei einem Projekt ohne geplanten Auftritt nicht notwendig gewesen, solange die Theatergruppe in sich geschlossen ist und keine gegenseitige Abwertung stattfindet.

6.1.2 Reflexion der Beobachtung und des Protokollierens

Im Improvisationstheater ist es essenziell, dass die teilnehmenden Personen entspannt sind (siehe 2.2). Daher wurde die Beobachtung offen durchgeführt, um das größtmögliche Vertrauensverhältnis aufbauen zu können. Da wenige wissenschaftliche Erkenntnisse zu Kreativität und Spontaneität und deren Beobachtbarkeit bei Menschen mit geistiger Behinderung vorliegen, wurden die Kategorien für Beobachtung und Protokollieren nicht vorab festgelegt, sondern im Sinne der Grounded Theory später in mehreren Schritten aus den Protokollen generiert (siehe 5.4.1). Die Teilnahme war nötig, da in Südbaden kein vergleichbares Theaterstück bekannt war, welches ausschließlich beobachtbar gewesen wäre, ohne teilzunehmen.

Außerdem wurden keine festen Hypothesen festgelegt, sondern die Forschungsfrage möglichst offen gehalten, also keine Details und Vorannahmen zu Kreativität und Spontaneität festgelegt. Dadurch bestand die Gefahr, dass die Protokolle am Ende nicht vergleichbar genug sind, um einen Verlauf festzustellen, aber es war ebenso eine Chance, unbekannte Faktoren im Verlauf herauszuarbeiten und hielt für die Auswertung viele Möglichkeiten offen.

Außerdem konnte durch die Teilnahme am Projekt nicht parallel protokolliert werden, sondern erst im Nachhinein, sodass einige Details sicherlich verloren gegangen sind. Hierbei hätte eine Strukturierung geholfen, wenn z.B. nur hätte angekreuzt werden müssen, was aber auf Grund der geringen Vorerfahrung in diesem Gebiet nicht möglich war.

Ein Beobachtungsfeld soll möglichst heterogen sein (siehe 5.4.1), was in der Theatergruppe der Fall war. Die „Wolkenreiter“ umfassen Menschen verschiedenen Alters und Geschlechts, sowie Personen mit verschiedenen Fähigkeiten und Behinderungen. Die größte Gemeinsamkeit ist das Wohnen in dem Wohnheim, in dem das Projekt stattfand, was auch Einfluss auf die Durchführung des Improvisationstheaters hatte, z.B. durch die Möglichkeit, später zu kommen oder eher zu gehen, sowie eher zu kommen und länger zu bleiben. Von allen diesen Möglichkeiten wurde Gebrauch

gemacht. Die Unkompliziertheit der Teilnahme hat aber sicherlich einigen Teilnehmern und Teilnehmerinnen das Mitspielen ermöglicht, die vermutlich keinen Fahrdienst zu einem solchen, ihnen unbekannten Angebot in Anspruch genommen hätten. Die Beobachtungseinheiten ergaben sich aus der Regelmäßigkeit der Proben. Es stellte sich als sinnvoll heraus, dass alle Proben dokumentiert wurden, da die einzelnen Personen in sehr unterschiedlichem Umfang teilnahmen und manche nicht in jeder einzelnen Probe aktiv mitspielten oder auch nur an der Hälfte der Proben teilnahmen. Nur so konnte ausgeschlossen werden, dass die Fähigkeit der oder des Einzelnen nicht dokumentiert wurden nur weil sie selten gezeigt wurden.

Die aktive, in hohem Maße teilnehmende Beobachtung stellte sich als schwierig heraus, da Interessenkonflikte zwischen der zunehmend starken Strukturierung der Proben und dem Ziel der durchgehenden Durchführung des Improvisationstheaters auftrat. Durch die ständige Reflexion mithilfe der Absprachen mit der Theaterpädagogin und des Führens eines Forschungstagebuchs (siehe 5.4.2 und 5.5.1) wurde allerdings ein guter Mittelweg gefunden, dadurch das höher strukturiertes Improvisationstheater stattfand.

Eine Beobachtung ohne oder mit einer geringeren Teilnahme war nicht möglich, wäre aber sicherlich sinnvoll gewesen, da die Studentin durch die Teilnahme am Spiel und die Vor- und Nachbereitung der Proben ständig hochgradig eingebunden war und die Wahrung der nötigen Distanz somit eine große Herausforderung darstellte. Die zeitliche Abgrenzung zwischen Probenphase und Auswertungsphase war ein notwendiger Schritt, um diese Distanz zu ermöglichen, was zwar in der Grounded Theory nicht üblich ist, aber trotzdem zur nötigen Objektivität beitrug. Außerdem wurde in den Protokollen darauf geachtet, dass nur beobachtbare Aspekte wiedergegeben und nicht interpretiert oder gewertet wurde. Außerdem wurden die Gespräche mit der Theaterpädagogin und Nachgespräche mit der Gruppe jeweils kurz protokolliert, damit sie später noch zur Reflexion herangezogen werden können (siehe 5.5.1 und 5.4.3.3). Dies hätte noch detaillierter passieren können, um eine noch reflektiertere Auswertung zu ermöglichen. Eine Vielzahl der Gespräche waren zwar gedanklich noch bekannt, aber wurden nicht dokumentiert, sodass sie zur Auswertung nur sehr begrenzt herangezogen werden konnten, was die Auswertung bei der Suche nach Zusammenhängen der Kategorien einschränkte, aber die Ergebnisse der Skalen nicht beeinflusste.

Alle Namen, Orte und sonstige Bezeichnungen wurden in den Protokollen und der vorliegenden Arbeit geändert und somit die Aufzeichnungen anonymisiert um die Privatsphäre aller beteiligten Personen zu wahren.

6.1.3 Reflexion der Auswertung mithilfe von Grounded Theory

Das geringe Vorwissen in dem speziellen Forschungsfeld war der Grund für die Verwendung von Grounded Theory. Es stellte sich heraus, dass diese Methode aber trotzdem gut geeignet war, um das vorhandene allgemeine Vorwissen, auch aus anderen Professionen mit einzubeziehen (siehe 5.4.3.2). Das zeigte sich vor allem in der Ordnung der Codes zu Kategorien beim axialen Kodieren (siehe 5.4.3.1), da z.B. bekannt war, dass sich Motivation positiv auf die Kreativität auswirkt oder die Anwendung der Kreativität und Spontaneität zu einem Flow führen kann (siehe 4.1).

Auch die Möglichkeit, die Reihenfolge von Forschungsschritten zu variieren (siehe 5.4.3.1), sowie diese zu wiederholen, zeigte sich als sehr sinnvoll, da die erstellten Skalen überarbeitet werden mussten. Die Zirkularität (siehe 5.4.3.1) konnte aber nur begrenzt umgesetzt werden. So wurden die Protokolle im Verlauf zunehmend strukturiert, aus Erfahrungen im Projekt und der Notwendigkeit der Vergleichbarkeit heraus. Allerdings fand keine Zirkularität zwischen der Datensammlung und -auswertung statt, da die Nähe der Forscherin zum Feld während der Durchführung des Projektes zu groß war, um die nötige Distanz bei einer parallelen Auswertung zu wahren. Das konnte ausschließlich durch eine zeitliche Trennung ermöglicht werden. Gedanken während der Aufzeichnung wurden trotzdem im Forschungstagebuch oder in Form von Memos und Randkommentaren festgehalten und später bei Bedarf wieder mit einbezogen. Die Durchführung eines weiteren Projektes, auf welches die Erkenntnisse der Auswertung angewendet werden können würde den Rahmen dieser Arbeit weit übersteigern, wäre aber sinnvoll, um die Erkenntnisse zu überprüfen, insbesondere hinsichtlich der Übertragbarkeit der Skala auf andere Improvisationstheaterprojekte.

Es wurde zuvor eine Forschungsfrage festgelegt, was in der Grounded Theory eher unüblich ist (siehe 5.4.3.1), sich allerdings im Verlauf nicht als Nachteil herausstellte, sondern als zielführend, ohne dabei die Forschung selbst zu sehr zu beeinflussen, da sie nur an den nötigen Stellen einbezogen wurde, nämlich beim selektiven Kodieren und Erstellen der Skalen. (siehe 5.5.2.3; 5.5.2.4; 5.5.2.6). Die Kernkategorien *Maß der gezeigten Kreativität* und *Maß der gezeigten Spontaneität* waren zwar vor allem durch die zuvor aufgestellte Forschungsfrage beeinflusst, aber durch deren Zusammenhänge mit anderen Kategorien (siehe 5.5.2.3) als passende Kernkategorien bestätigt.

Die Skala hat im Bereich des Improvisationstheaters Gültigkeit, unabhängig von der Zielgruppe, nicht aber in anderen die Kreativität und Spontaneität fördernden Tätigkeiten, da die Fähigkeiten, die im Improvisationstheater von Bedeutung sind, einbezogen wurden. Es wurden in den Skalen keine Aspekte einbezogen, die ausschließlich für Menschen mit Behinderung bedeutsam sind, diese wurden in der Ermittlung der Notwendigkeit der Rollendistanz berücksichtigt. Die Erkenntnisse aus

den Skalen sind daher bereichsbezogen (siehe 5.4.3.4), aber unabhängig von der Zielgruppe. Die Erkenntnisse bezüglich der Rollendistanz haben einen stärkeren Bezug zu Menschen mit Behinderung, da sie bei Johnstone keine Rolle spielte, der Improvisationstheater mit Menschen ohne Behinderung durchführte (siehe 2.3), aber in den Proben einen hohen Stellenwert einnahm. Hierbei spielen vor allem ethische Fragestellungen eine Rolle. Darauf wurde in 3.5 genauer eingegangen.

6.1.4 Reflexion der Skalen

Es war nötig eine eigene Skala zu entwickeln, da keine Skala und kein Test zur Verfügung standen, die mit Sicherheit anwendbar gewesen wären (siehe 4.3). Die Protokolle als Grundlage zu nehmen war daher eine gute Möglichkeit um bei Bedarf verschiedene Strategien zu testen. Im Fall dieses Projektes wurden verschiedene Skalen und deren Anwendbarkeit auf verschiedene Bereiche (Einzelpersonen oder Gruppen mit ähnlichen Fähigkeiten; siehe 5.5.2.4) ausprobiert.

Die zuerst erstellten drei Skalen (siehe 5.5.2.4) waren fein abgestuft, sodass auch Menschen mit schwerstmehrfacher Behinderung einbezogen werden konnten (siehe 5.5.2.4). Es wurden wie von Urban empfohlen (4.3), möglichst viele Teilbereiche der Kreativität und auch der Spontaneität einbezogen. Basis dafür waren neben den Protokollen auch das theoretische Vorwissen zu Kreativität und Spontaneität. In den Protokollen waren aber nicht durchgehend entsprechend detaillierte Abstufungen vorgenommen, sodass Aspekte wie die Bedenkzeit nicht eindeutig eingeordnet werden konnten. Es war daher unklar, ob die Schwankungen in den Ergebnissen durch eine zu unklare Skala oder durch tatsächliche Veränderungen in den Fähigkeiten der Personen zu begründen sind. Somit wurde auch kein klares Ergebnis ersichtlich. Auch zeigte sich, dass es äußerst schwierig ist und viele Vorannahmen benötigt, die individuelle Neuheit zu bewerten (siehe 5.5.2.5). Dieses Problem sollte gelöst werden, indem nur neu eingeführte Spiele, dafür aber die ganze Gruppe überprüft wurden, da die in neuen Szenen, die zuvor nicht gespielt wurden eine Neuheit der Gesamtsituation angenommen werden kann (siehe 5.5.2.5). Dieses Vorgehen ließ aber trotzdem hinsichtlich der Uneindeutigkeit mancher Werte weiterhin zu viele Fragen offen. Einige Faktoren mussten bei der nötigen Überarbeitung aber ausgeschlossen werden, da sie zwar grundsätzlich sichtbar und protokollierbar waren, aber nicht durchgehend festgehalten wurden, z.B. Bedenkzeit. Alle Aspekte, die zusammengefasst oder einbezogen werden konnten, wurden übernommen. Was aber nicht eindeutig auf die Protokolle anwendbar gewesen war oder nicht in die Skala integriert werden konnte, musste verworfen werden. Deshalb waren nun weniger Teilbereiche der Kreativität und Spontaneität enthalten, was für deren Diagnostik eher von Nachteil ist (siehe 4.3). Die Skalen wurden zusammengefasst zur Skala zum *Verhalten bei Herausforderung*.

Diese bezieht sich auf Problem und Prozess (siehe 4.1) der Kreativität und hinsichtlich der Spontaneität v.a. auf den Bereich der Teilnahmebereitschaft. Auch die Situationen, auf die sie anwendbar ist, wurden genauer definiert. Diese Skala war nun eindeutig, allerdings nicht mehr auf Menschen mit schwerstmehrfacher Behinderung anwendbar.

Die Skala muss zur Reflexion auch hinsichtlich der Kritik Theunissens an der Reduktion der Kreativität auf Problemlösefähigkeit (siehe 4.3) untersucht werden. Er befürchtet, dass solche Tests den Nutzen für die entsprechende Person außer Acht lassen. Die Skala hat zwar einen starken Bezug zur Fähigkeit Probleme zu lösen, aber geht weit darüber hinaus, da sie durch den starken Bezug der Kernkategorien untereinander und zu anderen Kategorien (siehe 5.5.2.3) auch zu vielen anderen beobachteten Aspekten in Beziehung steht, also so ganzheitlich wie es eben bei einer Beobachtung möglich ist, vorgeht. Sicherlich werden viele individuelle Faktoren außer Acht gelassen, grundsätzlich ist es aber auch hier das wichtigste Anliegen, die Kreativität von der Person aus zu sehen.

Vor allem die Zielsetzung, nämlich das Improvisationstheater hinsichtlich seiner Eignung für Menschen mit geistiger Behinderung, widerspricht der Kritik einer Reduktion der Kreativität auf die Nützlichkeit für die Gesellschaft.

Der subjektzentrierte Ansatz, der in der Heilpädagogik für Kreativität verwendet wird (siehe 4.3), konnte leider in die Skalen nur sehr begrenzt einfließen, da die persönliche Bedeutung der Kreativität für die einzelnen Personen weder aus den Protokollen, noch aus der Anwendung der Skalen hervorging. Die individuelle Bedeutung für die Person, geht aber aus den Ergebnissen, wie in 6.4.1 beschrieben wird, hervor. Es wurde kein Vergleich zwischen den Personen durchgeführt (siehe 5.5.3.2), da er weder für die Beantwortung der Forschungsfrage, noch für die Heilpädagogik (siehe 4.4.1) bedeutungsvoll ist.

Die Skalen sind bisher nur durch die erfolgreiche Anwendung auf die Protokolle validiert, sind daher auch nur auf diese anwendbar, wenn keine weitere Validierung folgt.

6.2 Diskussion der Ergebnisse

Es kann, die Ergebnisse zusammenfassend, gesagt werden, dass das in der Theatergruppe *Wolkenreiter* durchgeführte Improvisationstheaterprojekt bei allen überprüften Personen zuerst zu einer Abnahme der sichtbaren Kreativität und Spontaneität führte, die durch das *Verhalten bei Herausforderung* der Schauspielenden überprüft wurden und diese sich dann individuell sehr unterschiedlich entwickelten. Bei zwei der vier Personen sind nach der ersten Phase Anstiege der Kreativität und Spontaneität sichtbar, bei einer davon über den Ausgangswert der ersten Phase hinaus. Bei einer weiteren Person ist eine zunehmende Abnahme sichtbar. Bei der vierten Person

steigern sich Kreativität und Spontaneität nach der zweiten Phase, haben in der dritten Phase ihren Höhepunkt und nehmen zur vierten und sechsten Phase wieder ab, wobei in der fünften wenig Werte verzeichnet waren und sie somit nicht einbezogen wurde. Die Skala zum *Verhalten bei Herausforderung* ist direkt aus den Kategorien *Spontaneität* und *Kreativität* generiert worden und umfasst deren aus den Protokollen ersichtliche Aspekte. Alle anderen, nicht beobachtbaren oder aus den Protokollen nicht ersichtlichen Aspekte der Kreativität wurden nicht einbezogen. Wechselwirkungen zu allen anderen Kategorien wurden ersichtlich, insbesondere zu Auftritt und Auftrittsplanung, da im Verlauf mehr Regeln eingeführt wurden und Strukturen, feste Spiele und Spielende für den Auftritt festgelegt wurden. So traten im Verlauf zunehmend Routinen auf, aber es entstand auch ein sicherer Rahmen, der auch eine Übersichtlichkeit schaffte und somit das Erleben einer Rollendistanz erleichterte. Das war möglich, weil das Improvisationstheater eine Vielzahl an unterschiedlich stark strukturierten Spielen und Freiraum zur Abwandlung lässt. Daher spiegelt das Ergebnis möglicherweise auch das persönliche Bedürfnis nach sicheren Regeln und Strukturen wieder.

Von Tim, der Person mit dem Anstieg von Kreativität und Spontaneität ist im gesamten Verlauf immer wieder ein bewusstes Übertreten der Regeln bzw. ein eigenständiges Erzählen und Umsetzen der eigenen Ideen unabhängig von Strukturen festgestellt worden und er fügte den sonst eher routiniert umgesetzten Spielen immer wieder neue Elemente hinzu.

Jana, die Person mit einem Anstieg von Kreativität und Spontaneität, ist eher zurückhaltend und hat nur selten unaufgefordert teilgenommen und häufig die Bühne vor Beenden der Szene verlassen. Ihr haben die Regeln sichtlich geholfen, die kompletten Szenen durchzuhalten und in einem zunehmend klaren und sicheren Rahmen die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln.

Bei beiden Personen, die einen sehr unterschiedlichen Charakter haben und sehr unterschiedliche Fähigkeiten zeigten, wird jedoch ein Anstieg verzeichnet. Inwiefern das Maß der Strukturierung dabei bedeutend ist, ist aber nicht ersichtlich.

Sieglinde, der Person mit den absteigenden Werten, fällt es schwer, sich zu bewegen und aufrecht zu sitzen. Auf Ansprache hat sie meist kurze, aber humorvolle Antworten gegeben, sich aber, wenn sie nicht direkt hingewiesen wurde, eher für bekannte Lösungen entschieden. Mögliche Gründe für den seltenen Einsatz von Kreativität und Spontaneität könnten die Tageszeit sein, da die Proben abends stattfanden und sie selbst schon häufig zu den Proben im Schlafanzug war, was keine Phase der Aktivität kennzeichnet. Es kann aber auch an der Spielauswahl liegen, da sie vor allem an sprachbetonten Spielen teilnahm, die aber für den Großteil der anderen Teilnehmenden nicht geeignet waren und somit, vor allem in späteren Phasen vergleichsweise selten durchgeführt wurden.

Das Bedürfnis nach Sicherheit ist vor allem bei Svenja, der Person mit der eher undeutlichen Entwicklung sichtbar, da sie im Verlauf durch häufiges Nachfragen auffiel. Allerdings hörte das häufige Rückversichern bei Zunahme der Strukturierung nicht auf. Da ein Ziel des Improvisationstheaters die Stärkung des Selbstbewusstseins ist (siehe 2.5), wäre es interessant gewesen herauszufinden, inwiefern im Verlauf das Nachfragen und Rückversichern ab- oder zugenommen hat. Da sich die Spontanitäts-Skala aber als nicht anwendbar erwiesen hat, war das für dieses Projekt leider nicht möglich.

Es ist auch zu klären, warum bei allen vier Personen von der ersten zur zweiten Phase ein Abstieg der Werte sichtbar ist. Ein möglicher Grund wäre eine höhere Motivation am Anfang, dafür gibt es aber keine Anhaltspunkte. Eine weitere Erklärung wäre die Einführung der Regeln nach den anfangs sehr offenen Spielen. Die Regeln mussten zuerst erlernt werden, bevor man sich in deren Rahmen sicher bewegen konnte und eine damit einhergehende Unsicherheit war möglicherweise ausschlaggebend, da viele Personen Improvisationstheater noch nicht gesehen und keiner zuvor gespielt hatte. Außerdem wurden in der zweiten Phase verschiedene Spiele erprobt, von denen später ein Großteil aussortiert wurde, da er aus verschiedenen Gründen nicht zur Zielgruppe passte (z.B. schwer überschaubar, Notwendigkeit von Fähigkeiten wie Dichten). Eine Anpassung fand dann im weiteren Verlauf statt.

Es muss noch einmal betont werden, dass die Ergebnisse weder Auskunft über innere Vorgänge der teilnehmenden Personen, noch genaue Werte zum kreativen Potential liefern. Es wurden ausschließlich sichtbare, eindeutig protokollierte Vorgänge untersucht, stellvertretend für die gesamte sichtbare Kreativität und Spontanität. Trotzdem sind diese Werte bedeutsam. Je größer die Steigerung der gezeigten Kreativität und Spontanität ist, desto näher kommt die jeweilige Person ihrem kreativen Potential und desto größer sind die Möglichkeiten der persönlichen Weiterentwicklung durch den Einsatz dieser Fähigkeiten in anderen Bereichen.

Das kreative Potential konnte zwar nicht ermittelt werden, es war auch nicht Ziel der Auswertung. Jedoch kann durch den höchsten sichtbaren Wert der angewendeten Skala auf die jeweilige Person der höchste bisher gezeigte Wert ermittelt werden (siehe 5.5.3.2), der dann als Anhaltspunkt für das weitere Vorgehen im Bereich der Theaterarbeit verwendet werden und als vorläufiges persönliches Ziel gelten kann. Es können Situationen ausfindig gemacht werden, in welchen die höchsten Werte vorkommen und bei der Spielauswahl darauf eingegangen werden. Alle vier Personen hatten einen höchsten gezeigten Wert von fünf oder sechs, was bedeutet, dass ihre kreative Performance weit unter ihren Möglichkeiten liegt. Für die Personen, bei denen im Verlauf eine Annäherung an dieses Maximum sichtbar wird, kann davon ausgegangen werden, dass Improvisationstheater für sie geeignet ist, um sich ans persönliche Potential anzunähern.

6.3 Beantwortung der Fragestellung

Die Forschungsfrage aus 5.2 wird nun zur Beantwortung wieder aufgegriffen:

Ist Improvisationstheater nach Keith Johnstone geeignet als Methode zur Steigerung der Kreativität und Spontaneität bei Menschen mit geistiger und mehrfacher Behinderung im Rahmen einer Theatergruppe in einem Wohnheim?

Unter Punkt 5.5.2 wurde sie aufgeteilt in zwei Teilbereiche:

1. Ist Improvisationstheater grundsätzlich für die Menschen mit geistiger und mehrfacher Behinderung in dem Wohnheim geeignet?
2. Zeigten sich Änderungen in Kreativität und Spontaneität in der Gruppe und bei einzelnen Personen?

Das Menschenbild von Keith Johnstone (siehe 2.1, 2.2, 2.3) deckt sich größtenteils mit dem heilpädagogischen Menschenbild (insbesondere siehe 3.1, 3.3) und somit ist die Methode grundsätzlich auch für Menschen mit Behinderung geeignet. Dabei nimmt allerdings die Rollendistanz eine grundlegende Rolle ein. Ist diese im jeweiligen Spiel nicht vorhanden, so besteht die Gefahr, in einem offenen, nicht vorhersehbaren Improvisationstheater die Behinderung der Person bei einer Aufführung zur Schau zu stellen, was nicht nur den grundlegenden Prinzipien des Improvisationstheaters widerspricht, sondern auch ethisch höchst fragwürdig ist (siehe 3.5). Allerdings sind Auftritte feste Bestandteile der Methode. Außerdem ist es eine wesentliche Grundlage des Improvisationstheaters, andere Rollen einzunehmen (siehe 2.4). Darauf aufbauend und wegen der Auftrittsvorbereitung wurden die Spiele zunehmend strukturiert, um die Distanz zu einer einzelnen erarbeiteten Rollen herzustellen, wenn die Distanzierung zur Vielzahl der potentiellen Rollen nicht möglich ist. Da die Einteilung in feste Rollen aber im Improvisationstheater nicht üblich ist, macht es Sinn, diesen Personen die Teilnahme an einer theaterpädagogischen Methode, in der Rollen erarbeitet werden, zu empfehlen. Diese Erkenntnis kann auch auf Menschen mit geistiger Behinderung außerhalb des Wohnheimes angewendet werden.

Der zweite Teilbereich lässt sich nicht einheitlich beantworten. Bei drei der vier untersuchten Personen zeigte sich nach einem kurzen Abstieg ein stetiger Verlauf, bei Zweien ansteigend, bei einer absteigend. Bei der vierten Person zeigten sich Schwankungen.

Die zusammengefasste Antwort auf die Forschungsfrage lautet also:

Improvisationstheater ist für Menschen mit geistiger und mehrfacher Behinderung geeignet, wenn eine persönliche Rollendistanz zu den sich in den Szenen entwickelnden Rollen möglich ist und kann zu einer Steigerung, Abnahme oder Schwankungen individuell sichtbarer Kreativität und

Spontaneität führen.

6.4 Bedeutung der Ergebnisse

Die Ergebnisse wurden anhand der Mittelwerte von sechs Phasen des Probenverlaufs dargestellt. Der höchste individuelle Einzelwert stellt die höchste bisherige kreative Performance dar, die sich im besten Falle dem kreativen Potential annähert, wohingegen angestrebt wird, dass sich die Mittelwerte der höchsten gezeigten kreativen Performance annähert. Ersteres ist nicht überprüfbar, aber der zweite Punkt wird aus dem Theaterspiel ersichtlich.

6.4.1 Bedeutung für Menschen mit Behinderung mit Interesse am Theaterspiel

Die Erkenntnisse dieser Arbeit können dabei helfen, das Improvisationstheater für Personen, die sich spielerisch von einer spontan erarbeiteten Rolle abgrenzen können, als geeignete Freizeitbeschäftigung zu erkennen um Kreativität und Spontaneität zu trainieren, sowie Menschen ohne Rollendistanz davor zu bewahren, an einer nicht für sie geeigneten Aktivität teilzunehmen oder sogar als defizitär vorgeführt zu werden. Somit kann ihnen auch geholfen werden, ihre Freizeitbedürfnisse zu erfüllen (siehe 3.6). Denn nur eine geeignete Freizeitbeschäftigung kann zur Erholung und als Ausgleich dienen und Spaß machen. Eine Integration kann nur funktionieren, wenn sich eine Person einer Gruppe zugehörig fühlt, nicht nur durch die bloße Teilnahme. Auch eine kulturelle Teilhabe kann nur erfolgreich sein, wenn das Angebot den Fähigkeiten und Kenntnissen der Person entspricht. Für Menschen, deren Fähigkeit weniger in der spontanen Rollenübernahme, als in der langfristigen Rollenerarbeitung oder dem persönlichen Erleben liegt, kann diese Arbeit als Wegweiser dienen, um eine geeignete Aktivität, z.B. im Bereich der Stückerarbeitung zu finden. Wird die passende Methode gefunden, die an die Fähigkeiten der Schauspielenden anknüpft, bestehen auch die größtmöglichen Chancen des Empowerments, wenn die Personen ihre eigenen Kompetenzen entdecken und nutzen lernen kann. So kann auch die Öffentlichkeit die Menschen mit Behinderung als künstlerisch schaffende Personen wahrnehmen (siehe 3.4). Für die Person mit der Fähigkeit, spontan entstehende Rollen einzunehmen und sich gleichzeitig von ihnen abzugrenzen kann nach den vorliegenden Erkenntnissen Improvisationstheater empfohlen werden, wobei bisher keine Vorannahmen zu einer zu erwartenden Entwicklung der Kreativität und Spontaneität gemacht werden können. Dies ist erst im Verlauf möglich. Die Kompetenz der Person selbst zu entscheiden, ob die Beschäftigung Spaß macht und fortgeführt werden soll, sollte außerdem in jedem Fall einen höheren Stellenwert einnehmen, als die Erwartungen hinsichtlich einer Entwicklung der Fähigkeiten. Die Selbstbestimmung muss über

einem möglichen Förderziel, insbesondere in der Freizeit stehen (siehe 3.6). Möglicherweise sichtbare Abnahmen oder Zunahmen der Kreativität und Spontaneität sind also als Anhaltspunkt für die leitende Person gedacht, die Angebote anzupassen, nicht um Personen, die sich nicht der Erwartung entsprechend entwickeln, auszugrenzen.

Im Sinne des unter 3.3 beschriebenen *Passing* konnten die teilnehmenden Personen im Rahmen der Aufführung ihrem Umfeld zeigen, dass sie erfolgreich das zuvor in der Gruppe noch nicht durchgeführte Improvisationstheater beherrschten und somit den Blick der Zuschauenden weg von ihren Defiziten, hin zu den Fähigkeiten lenken. Sie haben mit Hilfe der Anpassung der Spiele an dieser Theaterform Anteil haben können und eine ihnen neue Aufgabe trotz deren Behinderungen erfolgreich meistern können. Die unter 5.5.3.3 beschriebenen positiven Reaktionen des Umfeldes und der eigene Stolz auf die Leistung können als förderlich für das Selbstbewusstsein der teilnehmenden Personen angenommen werden.

6.4.2 Bedeutung für die Heilpädagogik

Wie unter 4.4.2 und 4.4.3 beschrieben, ist es Aufgabe von Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Kindern und Erwachsenen mit Behinderung, passende Bildungs- und Freizeitangebote zugänglich zu machen oder selbst solche zu gestalten, die sie bei der Entfaltung ihrer Kreativität unterstützen. Außerdem können Beratungen bei der Auswahl eines Angebotes stattfinden. In der Heilpädagogik kann das Improvisationstheater als eine für die Profession neue Methode des Theaterspiels aufgegriffen werden. Durch das Wissen um eine Eignung für einen klar umgrenzten Personenkreis können interessierte Personen beraten und in bestehende Gruppen integriert oder inklusive Theatergruppen gestartet werden bzw. für Personen, die keine Rollendistanz haben oder aufbauen eine geeignetere und somit auch persönlich bedeutsamere Methode des Theaterspiels gefunden werden. Das Risiko, dadurch ethische Grenzen zu übertreten ist deutlich geringer, wenn man weiß, worauf man während des Spiels achten muss. Leitende Personen, auch aus anderen Professionen können also auch dahingehend beraten werden. Auch Gespräche mit den teilnehmenden Menschen mit Behinderung oder Hospitationen in den Proben durch Heilpädagoginnen und Heilpädagogen können nach einer vorübergehenden Entscheidung für Improvisationstheater hilfreich sein, damit sich die Spielenden für oder gegen eine langfristige Teilnahme an dieser Theaterform entscheiden können.

Menschen mit Behinderung können somit an einem weiteren Bereich der kreativen Aktivitäten teilhaben und durch öffentliches Zeigen ihrer Fähigkeiten Stigmatisierungen entgegen wirken (siehe 3.3). Der Einbezug des Improvisationstheater ins Spektrum der Aktivitäten, die Menschen mit Behinderung zur Verfügung stehen ist ein Schritt zur Verwirklichung der UN-

Behindertenrechtskonvention. Wie unter 3.2 beschrieben, sollen Menschen mit Behinderung am kulturellen Leben teilhaben können. Im nationalen Aktionsplan dazu ist zwar ausschließlich von einem Zugang zu bestehenden Medien die Rede (siehe 3.2), aber Heilpädagogen haben die Aufgabe die Teilhabe in allen Bereichen zu ermöglichen (BHP, 2010). Dazu gehört auch der Zugang zu Aktivitäten, in denen die eigene Kreativität und Spontaneität genutzt und weiterentwickelt werden können. Der Überforderung als von Csikszentmihalyi beschriebenes Hindernis bei der Entfaltung von Alltagskreativität (siehe 4.4.3) kann somit vorgebeugt werden. Eine Anpassung der Spiele muss aber trotzdem stattfinden. Da die Spiele sehr unterschiedliche Fähigkeiten voraussetzen, können sie aufs jeweilige Klientel zugeschnitten werden oder die Personen entscheiden entsprechend ihrer Fähigkeiten und Interessen selbst, an welchen der Spiele sie teilnehmen. Es gibt z.B. viele Spiele die nicht zwingend Lautsprache erfordern oder auch sprachbasierte Spiele, bei denen körperliche Bewegung nicht zwingend notwendig ist.

6.5 Ausblick

Wie in 3.2 beschrieben nimmt die individuelle Kreativität von Menschen mit Behinderung nach wie vor einen unangebracht niedrigen Stellenwert ein und wird als geringer erachtet, als sie tatsächlich ist. Diese Arbeit soll einen Beitrag dazu leisten, eine neue Methode und somit neue Chancen zur Selbstverwirklichung und Entfaltung für Menschen mit Behinderung zu eröffnen. Die ebenso beschriebene Unkenntnis über die Möglichkeiten des Einsatzes von Kreativität kann durch den gezielten Einsatz im Improvisationstheater verringert werden.

Außerdem können Elemente, z.B. einzelne Spiele aus dem Improvisationstheater in andere Bildungsangebote integriert werden.

Das Projekt kann bei Interesse einer Durchführung des Improvisationstheaters durch Heilpädagoginnen und Heilpädagogen als Beispiel und Erfahrungswert innerhalb der Profession und auch für verwandte Fachbereiche dienen. Die Anpassung der Spiele im Projekt kann von Fachkräften, die das Improvisationstheater probieren wollen, als Beispiel und Anregung verwendet werden. Die verwendete Skala zum *Verhalten bei Herausforderungen* kann außerdem bei der Vorbereitung auch auf die Spiele angewandt werden, um festzustellen, ob es die Möglichkeit eines Einbringens von Kreativität und Spontaneität und relevanter Fähigkeiten im Improvisationstheater gibt. Sie beinhaltet zwar nicht alle Aspekte, aber kann zu Beginn ein Anhaltspunkt sein.

Das Projekt und die Auswertung werfen allerdings auch weitere Fragen auf.

In Bezug auf das durchgeführte Projekt könnten weitere Personen anhand der Skala untersucht oder wenn möglich befragt werden und nach dem Grund der unterschiedlichen Entwicklung der Kreativität und Spontaneität gesucht werden.

In Bezug auf die erneute Durchführung von Improvisationstheater wäre es interessant, mit einer Gruppe von Menschen mit klarer Rollendistanz die Regeln und Strukturen offener zu halten und zu überprüfen, ob auch dann die persönliche Entwicklung der Kreativität und Spontaneität vergleichbare Verläufe nimmt.

Eine Möglichkeit zur einfachen Feststellung der Rollendistanz, ohne eine längere Projektteilnahme voraus zu setzen, wäre sinnvoll um eine Entscheidung für oder gegen die Teilnahme am Improvisationstheater zu erleichtern.

6.6 Fazit

Es konnten aus der Forschung zwei Erkenntnisse abgeleitet werden. Improvisationstheater ist grundsätzlich für interessierte Menschen mit Behinderung geeignet, wenn eine spontane Rollendistanz innerhalb einer entstehenden Szene vorliegt. Für Personen, deren Fähigkeiten in der Erarbeitung einer Rolle oder dem persönlichen Erleben liegen, ist es empfehlenswert, bei Interesse am Theaterspiel stattdessen andere Angebote wahrzunehmen. So werden sowohl ethische, als auch methodische Aspekte gewahrt. Bei vier Personen wurden mit Hilfe einer mittels Grounded Theory erarbeiteten Skala die Werte für deren Verhalten bei Herausforderungen bestimmt. Diese enthielten Aspekte der Kreativität und Spontaneität, aber auch der relevanten Fähigkeiten fürs Improvisationstheater. Es stellte sich, als zweite Erkenntnis, heraus, dass individuell sehr unterschiedliche Entwicklungen stattfanden, nämlich die Erhöhung, die Schwankung und der Abfall der Werte. Die erste Erkenntnis ist vor allem für die Menschen mit Behinderung von Bedeutung bei der Auswahl eines passenden Freizeitangebotes, die zweite Erkenntnis für Professionelle, z.B. Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, die das Improvisationstheater als solches Angebot auf die teilnehmenden Personen anpassen, sodass sie ihr kreatives Potential entfalten können.

Diese Resultate können die Türen für den Einzug dieser Methode in das Spektrum der heilpädagogischen Angebote öffnen. Somit kann diese Arbeit einen Beitrag leisten zu der Umsetzung von Artikel 30 der UN-Behindertenrechtskonvention zur kulturellen Teilhabe (siehe 3.2). Die bisher geringe Rolle von Zugängen zu Freizeitbeschäftigungen und Bildungsangeboten zu Kreativität und Spontaneität im Aktionsplan, soll durch diese Arbeit ein Stück weit ausgeglichen werden. Sie soll einen Beitrag leisten, um die Methode des Improvisationstheaters auch für Menschen mit Behinderung zugänglicher zu machen und skeptischen Personen an einem Beispiel zeigen, dass es durchaus erfolgreich und für die Teilnehmenden gewinnbringend verlaufen kann. Die Ergebnisse sollen aber auch helfen interessierte Personen bei Entscheidungen für oder gegen eine Teilnahme zu beraten. Für die Zukunft ist es vor allem nötig Erfahrungen auf diesem Gebiet zu sammeln und auszutauschen, wie das Improvisationstheater am besten umgesetzt werden kann. Es

können Spiele angepasst und neue Spiele erarbeitet werden, sowohl offene als auch strukturierte, lautsprachbasierte und auf Körpersprache aufbauende. Die Methode lässt sehr viel Raum für Individualisierungen und ist deshalb auch für heterogene Gruppen geeignet. Diese Arbeit soll außerdem andere Studierende dazu ermutigen, sich mit bisher weniger erforschten Methoden zu beschäftigen um das Spektrum der Möglichkeiten stetig zu erweitern. Da es sich für alle beteiligten Personen als lohnend und bereichernd herausgestellt hat, mit Menschen mit Behinderung Improvisationstheater zu spielen und vorzuführen, ist zu hoffen, dass sich in Zukunft das Improvisationstheater als fester Bestandteil des Repertoires der Freizeitangebote für dieses Klientel integriert.

Literaturverzeichnis

- Amabile, T.M. (1997). Motivating Creativity in Organizations: On doing what you love and loving what you do. *California Management Review*. 40 (1). Zugriff am 10.1.2016 unter <http://bear.warrington.ufl.edu/weitz/mar7786/articles/amabile%20ccal%20mgt%20review.pdf>
- Ameln, F.v., Gerstmann, R. & Kramer, J. (2004). *Psychodrama*. Heidelberg: Springer.
- Atteslander, P. (2015). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hrsg.) (2014). *Die UN-Behindertenrechtskonvention: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung*. Zugriff am 02.01.2016 unter http://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Berufs- und Fachverband Heilpädagogik e.V. (BHP) (Hrsg.) (2010). *Berufsbild Heilpädagogin/Heilpädagoge*. Zugriff am 12.10.2016 unter <http://bhponline.de/download/BHP%20Informationen/berufsbild/20140910,%20Berufsbild%20lang.pdf>
- Bidlo, T. (2006). *Theaterpädagogik: Einführung*. Essen: Oliver Bidlo.
- Biewer, G. (2010). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bloemers, W. (2009). Inklusion: Gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen an der Gesellschaft. In Greving, H & Ondracek (Hrsg), *Spezielle Heilpädagogik: Eine Einführung in die handlungsfeldorientierte Heilpädagogik* (S.148-181). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Böhm, A. (2007). Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In Flick, U., v. Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.) (2007), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (S. 474-485). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brodbeck, K.-H. (2006). Neue Trends in der Kreativitätsforschung: New Trends in Creativity Research. *Psychologie in Österreich*, 4&5, 546-253. Zugriff am 7.1.2016 unter <http://www.khbrodbeck.homepage.t-online.de/trends.pdf>
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011). *Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft: Der nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*. Zugriff am 5.11.2016 unter http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf?jsessionid=AC0C780F8E68D1565EBFFF60C66CE8DA?__blob=publicationFile&v=2
- Bundesvereinigung Lebenshilfe (Hrsg.) (2002). *Kunst und Kreativität geistig behinderter Menschen: Eine Empfehlung der Bundesvereinigung Lebenshilfe*. Marburg: Lebenshilfe.
- Burkart, V. (1972). *Befreiung durch Aktion: Die Analyse der gemeinsamen Elemente in*

Psychodrama und Theater. Wien: Hermann Böhlaus Nachf..

Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow und Kreativität: Wie Sie Ihre Grenzen überwinden und das Unmögliche schaffen*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Deci, E. L., Ryan, R. M. (1993). *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. Zugriff am 24.01.2016 unter https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1993_DeciRyan_DieSelbstbestimmungstheorienderMotivation-German.pdf

De Gruyter, W. (2004). *Pschyrembel: Klinisches Wörterbuch*. Berlin: WDEG.

Dieckmann, F. (2009). Heilpädagogische Unterstützung von erwachsenen Menschen mit Behinderung. In Greving, H. & Ondracek, P. (Hrsg.), *Spezielle Heilpädagogik: Eine Einführung in die handlungsfeldorientierte Heilpädagogik* (S.34- 82). Stuttgart: W. Kohlhammer.

Ellinger, S. (2015). Grounded Theory. In Koch, K. & Ellinger, S. (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik* (S. 247-253). Göttingen: Hogrefe.

Fliaster, A. (2007). *Innovationen in Netzwerken: Wie Humankapital und Sozialkapital zu kreativen Ideen führen*. München: Rainer Hampp.

Franz, S. (2013). Problemlösen und Problemlösetraining bei Menschen mit geistiger Behinderung. In Theunissen, G. & Wüllenweber, E. (Hrsg.), *Zwischen Tradition und Innovation: Methoden und Handlungskonzepte in der Heilpädagogik und Behindertenhilfe* (S.69-76). Marburg: Lebenshilfe.

Funke, J. (2000). *Psychologie der Kreativität*. Zugriff am 25.01.2016 unter http://www.psychologie.uni-heidelberg.de/ae/allg/mitarb/jf/Funke_2000_Kreativitaet.pdf

Gottwald, C. (2009). *Lachen über das Andere: Eine historische Analyse komischer Repräsentation von Behinderung*. Bielefeld: transcript.

Günther, M. & Theunissen, G. (2013). Theaterarbeit vom Menschen aus – ein subjekt- und ressourcenorientierter Ansatz. In Theunissen, G. (Hrsg.), *Kunst als Ressource in der Behindertenarbeit* (S. 57-71). Marburg: Lebenshilfe.

Guthke, J. (1996). *Intelligenz im Test: Wege der psychologischen Intelligenzdiagnostik*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Hafner, I. (1994). *Ästhetische und soziale Rolle : Studien zur Identitätsproblematik im Theater Carlo Goldonis*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Harten, H.-C. (1997). *Kreativität, Utopie und Erziehung: Grundlagen einer erziehungswissenschaftlichen Theorie sozialen Wandels*. Wiesbaden: Springer.

Herbig, B., Glaser, J. & Gunkel, J. (2008). *Kreativität und Gesundheit im Arbeitsprozess: Bedingungen für eine kreativitätsfördernde Arbeitsgestaltung im Wirtschaftsleben*. Dortmund: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. Zugriff am 24.01.2016 unter

http://www.baua.de/de/Publikationen/Fachbeitraege/F2244.pdf?__blob=publicationFile&v=7

Holm-Hadulla, R.M. (2003). *Kreativität – Ein Lebensthema*. Vortrag im Rahmen der 53. Lindauer Psychotherapiewochen. Zugriff am 11.1.2016 unter <http://lptw.de/archiv/vortrag/2003/hadulla.pdf>

International Theatresports Insitute (2011). *Who ist Keith Johnstone?*. Zugriff am 22.01.2016 unter <http://theatresports.com/keith-johnstone/>

Jones, K. (1999). Jungian Theory. In Runco, M.A., Pritzker, S.R. (Hrsg.), *5Encyclopedia of Creativity: Volume 2: I-Z* (S.109-118). San Diego: Academic Press. Zugriff am 07.02.2016 unter [http://drc.scu.edu.cn/uploadfile/Encyclopedia%20of%20Creativity\(volume%202\).pdf](http://drc.scu.edu.cn/uploadfile/Encyclopedia%20of%20Creativity(volume%202).pdf)

Johnstone, K. (2014). *Theaterspiele: Spontaneität, Improvisation und Theatersport*. Berlin: Alexander.

Johnstone, K. (2015). *Improvisation: Improvisation und Theater*. Berlin: Alexander.

Koch, K. & Ellinger, S. (2015). Empirische Forschung in der Sonderpädagogik zwischen quantitativen und qualitativen Zugängen. In Koch, K. & Ellinger, S. (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik* (S. 13-18). Göttingen: Hogrefe.

Kulig, W. & Theunissen, G. (2010). Behindertenhilfe. In Bock, K. & Miethe, I (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit* (S.535-540). Opladen: Barbara Budrich.

Kyung Hee Kim (2006). Can We Trust Creativity Tests?: A Review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). *Creativity Research Journal*, 18 (1), 3-14.

Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Leisering, A. (2015). Beobachtungsstudien. In Koch, K. & Ellinger, S. (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik* (S. 311-318). Göttingen: Hogrefe.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (KM BW) (Hrsg.) (2004a). *Bildungsplan 2004: Grundschule*. Zugriff am 08.07.2016 unter http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Grundschule/Grundschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (KM BW) (Hrsg.) (2004b). *Bildungsplan 2004: Realschule*. Zugriff am 08.07.2016 unter http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Realschule/Realschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (KM BW) (Hrsg.) (2004c). *Bildungsplan 2004: Allgemein bildendes Gymnasium*. Zugriff am 08.07.2016 unter http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Gymnasium/Gymnasium_Bildungsplan_Gesamt.pdf

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (KM BW) (Hrsg.) (2008).

Bildungsplan 2008: Förderschule. Zugriff am 08.07.2016 unter http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/SoSch/Bildungsplan_FS.pdf

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (KM BW) (Hrsg.) (2009). *Bildungsplan 2009: Schule für Geistigbehinderte.* Zugriff am 08.07.2016 unter http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/SoSch/BP_SchuleGeistigbehinderte.pdf

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (KM BW) (Hrsg.) (2010). *Bildungsplan 2010: Schule für Erziehungshilfe.* Zugriff am 07.08.2016 unter http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/SoSch/BP_Erziehungshilfe_2010.pdf

Moreno, J.L. (2001). *Psychodrama und Soziometrie.* Köln: Edition Humanistische Psychologie.

Paulus, P.B. (1999). Group Creativity. In Runco, M.A., Pritzker, S.R. (Hrsg.), *Encyclopedia of Creativity: Volume 1: A-H* (S.779-784). San Diego: Academic Press. Zugriff am 07.02.2016 unter [http://drc.scu.edu.cn/uploadfile/Encyclopedia%20of%20Creativity\(volume%201\).pdf](http://drc.scu.edu.cn/uploadfile/Encyclopedia%20of%20Creativity(volume%201).pdf)

Petzold, H. & Schmidt, I. (1978). Psychodrama und Theater. In Petzold, H. (Hrsg.), *Angewandtes Psychodrama in Therapie, Pädagogik und Theater* (S.13-44). Paderborn: Junfermann.

Petzold, H. G. (1979). *Psychodrama-Therapie: Theorie, Methoden, Anwendung in der Arbeit mit alten Menschen.* Paderborn: Junfermann.

Pezzullo, T. R. & Madaus G. P. (1971). *The Genetic Components of Verbal Divergent Thinking and Short Term Memory.* Rhode Island: Curriculum Research and Development Center. Zugriff am 25.01.2016 unter <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED053187.pdf>

Ratz, C. (2015). Triangulation. In Koch, K. & Ellinger, S. (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik* (S. 26-32). Göttingen: Hogrefe.

Reiche, R. (2008). Psychoanalytische Kunsttheorie nach Freud. In Haubl, R., Habermas, T. (Hrsg.), *Freud neu entdecken: Ausgewählte Lektüren* (S.65-89). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Rickards, T. (1999). Brainstorming. In Runco, M.A., Pritzker, S.R. (Hrsg.), *Encyclopedia of Creativity: Volume 1: A-H* (S. 219-227). San Diego: Academic Press. Zugriff am 07.02.2016 unter [http://drc.scu.edu.cn/uploadfile/Encyclopedia%20of%20Creativity\(volume%201\).pdf](http://drc.scu.edu.cn/uploadfile/Encyclopedia%20of%20Creativity(volume%201).pdf)

Runco, M.A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology.* 55, 657-687. Zugriff am 10.1.2016 unter <http://people.wku.edu/richard.miller/creativity.pdf>

Runco, M.A. (2008). Creativity and Education. *Creativity Research Journal.* (o.A.) Zugriff am 10.1.2016 unter <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ832901.pdf>

Runco, M.A. & Jaeger, G.J. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 24 (1), 92-96. Zugriff am 3.2.2016 unter <https://dx.doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>

Sack, R. (2011). »Spiel dich frei!« - Empowerment durch Theaterarbeit. In Hähner, U., Niehoff, U.,

- Sack, R. & Walther, H. (Hrsg.), *Vom Betreuer zum Begleiter: Eine Neuorientierung unter dem Paradigma der Selbstbestimmung* (S. 241-251). Marburg: Lebenshilfe.
- Sahm, B. (2011). *Tanzen, Musizieren, Theater spielen: Spielideen für Menschen mit geistiger Beeinträchtigung*. Weinheim: Juventa.
- Schröer, S. & Schulze, H. (2010). Grounded Theory. In Bock, K. & Miethe, I (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit* (S.277-288). Opladen: Barbara Budrich.
- Schuppener, S. (2005). *Selbstkonzept und Kreativität von Menschen mit geistiger Behinderung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Sikora, S. (2015). Operationalisierung. In Koch, K. & Ellinger, S. (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik* (S. 68-75). Göttingen: Hogrefe.
- Sonnenburg, S. (2006). *Kooperative Kreativität: Theoretische Basisentwürfe und organisationale Erfolgsfaktoren*. Berlin: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Sternberg, R.J. (2005). The Theory of Successful Intelligence. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*. 39 (2), 189-202. Zugriff am 10.1.2016 unter <http://www.psycorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP03921.pdf>
- Sternberg, R.J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*. 18(1), 87-98. Zugriff am 7.1.2016 unter http://www.cc.gatech.edu/classes/AY2013/cs7601_spring/papers/Sternberg_Nature-of-creativity.pdf
- Störmer, N. (2009). Bildung. In Greving, H & Ondracek (Hrsg.), *Spezielle Heilpädagogik: Eine Einführung in die handlungsfeldorientierte Heilpädagogik* (S.148-181). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Theunissen, G. (2011). *Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Theunissen, G. (2013). Kreativitätsförderung durch ästhetische Erziehung. In Theunissen, G. & Wüllenweber, E (Hrsg.), *Zwischen Tradition und Innovation: Methoden und Handlungskonzepte in der Heilpädagogik und Behindertenhilfe* (S.225-233). Marburg: Lebenshilfe.
- Theunissen, G. & Großwendt, U. (2013). Wie Kreativität künstlerisch nutzbar gemacht werden kann: zu den Werken des Außenseiter-Künstlers Georg Fitz. In Theunissen (Hrsg.), *Kunst als Ressource in der Behindertenarbeit: Schulische und außerschulische Entwicklungsräume für Menschen mit Lernschwierigkeiten und komplexer Behinderung* (S.121-136). Marburg: Lebenshilfe.
- Theunissen, G. & Wüllenweber, E. (2013). Entwicklung von Freizeitkompetenzen für geistig behinderte Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf. In Theunissen, G. & Wüllenweber, E. (Hrsg.), *Zwischen Tradition und Innovation: Methoden und Handlungskonzepte in der Heilpädagogik und Behindertenhilfe* (S.81-87). Marburg: Lebenshilfe.
- Truschkat, I., Kaiser, M. & Reinartz, V. (2005). Forschen nach Rezept? Anregungen zum

praktischen Umgang mit der Grounded Theory in Qualifikationsarbeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung* 6 (2), o.S. Zugriff am 10.01.2016 unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/470/1007>

Urban, K.K. (2011). Möglichkeiten und Grenzen der Kreativitätsdiagnostik. In Coop, C., Steenbuck, O. (Hrsg.), *Kreativität – Zufall oder harte Arbeit?* (S.18-27). Frankfurt, M.: Karg-Stiftung. Zugriff am 10.1.2016 unter http://www.pedocs.de/volltexte/2014/9143/pdf/Karg_Hefte_2_2011.pdf

Weintz, J. (2008). *Theaterpädagogik und Schauspielkunst: Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. Berlin: Schibri.

Wilbert, J. & Grünke, M. (2015). Kontrollierte Einzelfallforschung. In Koch, K. & Ellinger, S. (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik* (S. 100-105). Göttingen: Hogrefe.

Winnicott, D.W. (1985). *Vom Spiel zu Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Anhang

Anhang in Papierform:

Anhang A: Datenschutzerklärung

Anhang auf der beiliegenden CD:

Anhang B: Protokolle

Anhang C: Ausführliche Auswertung der Protokolle und Skalen

Anhang D: Einverständniserklärungen

Datenschutzerklärung

Hiermit bestätige ich unterschriftlich, dass die Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt wurden.

Dorit Konkol

Weiter bestätige ich, dass ausschließlich anonymisierte Daten in der schriftlichen Fassung der Arbeit verwendet wurden und sich nicht anonymisierte Rohdaten ausschließlich auf der CD befinden

Dorit Konkol

Erstgutachter Prof. Dr. Eric Pfeifer

Zweitgutachter Prof. Dr. Thorsten Burger